

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

**С. Р. Бабушко**

**ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК  
ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ  
В США ТА КАНАДІ**

**МОНОГРАФІЯ**

*За науковою редакцією доктора педагогічних наук,  
професора Л. Б. Лук'янової*

**Київ – 2015**

УДК 377.44:338.48-057(73+71)

Б 12

*Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогічної освіти  
і освіти дорослих НАПН України  
(протокол № 13 від 29 грудня 2014 р.)*

Рецензенти: **В. Т. Лозовецька**, головний науковий співробітник лабораторії професійної орієнтації і виховання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;  
**Т. І. Ткаченко**, декан факультету ресторанно-готельного та туристичного бізнесу, доктор економічних наук, професор;  
**Л. О. Хомич**, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, доктор педагогічних наук, професор.

### **Бабушко С. Р.**

Б 12 Професійний розвиток фахівців сфери туризму в США та Канаді: монографія / за ред. Л. Б. Лук'янової. – К.- Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2015. – 424 с.

**ISBN 978-617-640-182-7**

Монографія висвітлює особливості професійного розвитку фахівців сфери туризму в США та Канаді. На прикладі відомих готельних брендів комплексно досліджено теоретичні та методологічні засади корпоративного навчання працівників готельного бізнесу; простежено його генезу; вивчено чинники, що обумовлюють його специфіку у сучасних ринкових умовах. Проаналізовано механізми внутрішньофірмового навчання та професійного розвитку на індивідуальному, організаційному, суспільному рівнях, а також нормативно-правову базу в обох країнах. З урахуванням прогресивного досвіду США та Канади запропоновано науково-методичні рекомендації удосконалення професійної майстерності персоналу готельної індустрії в Україні.

Адресовано студентам і викладачам вищих навчальних закладів, аспірантам і докторантам, педагогічному персоналу закладів післядипломної освіти, науковцям, працівникам відділів розвитку людських ресурсів і керівникам підприємств сфери туризму та всім, хто цікавиться проблемами корпоративного навчання і професійного розвитку персоналу.

**УДК 377.44:338.48-057(73+71)**

© Бабушко С.Р., 2015

© Інститут педагогічної освіти  
і освіти дорослих НАПН України, 2015

© Видавець ПП Лисенко М.М., 2015

**ISBN 978-617-640-182-7**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	6
<b>РОЗДІЛ 1. ХАРАКТЕРИСТИКА БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ</b>	
1.1. Методологічні принципи і критерії формування понятійно-термінологічного апарату дослідження.....	9
1.2. Аналіз базових понять дослідження.....	15
1.2.1. Аналіз дефініцій, що розкривають сутність та специфіку досліджуваної проблеми.....	23
1.2.2. Дефініції дослідження сучасних підходів до професійного розвитку фахівців сфери туризму.....	33
1.3. Відповідність англomовних термінів дослідження у вітчизняній педагогічній літературі.....	45
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОГО БІЗНЕСУ</b>	
2.1. Генеза змісту та форм професійного розвитку.....	61
2.2. Рушійні сили професійного розвитку фахівців туристичної індустрії.....	82
2.3. Специфіка професійного розвитку фахівців готельного бізнесу.....	94
<b>РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНОГО БІЗНЕСУ В УМОВАХ РИНКУ ПРАЦІ США ТА КАНАДИ</b>	
3.1. Усвідомлення сутності професійного розвитку у сучасних ринкових умовах.....	112
3.2. Аналіз нормативно-правової бази США та Канади з питань професійного розвитку працівників.....	122
3.2.1. Професійний розвиток у законодавчій базі США.....	123
3.2.2. Питання професійного розвитку у законодавчій базі Канади.....	132
3.2.3. Порівняльний аналіз законодавчих баз досліджуваних країн.....	141
3.3. Компетентнісний підхід до професійного розвитку фахівців	

готельної індустрії.....	144
3.4. Аналіз етапів професійного розвитку працівників готелів у США та Канаді.....	157

## **РОЗДІЛ 4. КОРПОРАТИВНЕ НАВЧАННЯ У ПРОВІДНИХ ГОТЕЛЬНИХ МЕРЕЖАХ США ТА КАНАДИ**

4.1. Професійний розвиток фахівців у контексті неперервної освіти.....	175
4.2. Готельні корпорації як феномен «самоучинневої організації», їх специфіка та особливості функціонування.....	187
4.3. Корпоративні університети провідних готельних мереж як нова форма професійного розвитку.....	205
4.4. Суб'єкт-суб'єктні відносини в організаційному навчанні фахівців готельних мереж.....	220
4.4.1. Характеристика учнів як суб'єктів навчальної діяльності в організації їх працевлаштування.....	222
4.4.2. Характеристика організаторів навчання як суб'єктів внутрішньо організаційного навчання.....	230

## **РОЗДІЛ 5. ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ КАДРОВОГО КОРПУСУ ГОТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ США ТА КАНАДИ**

5.1. Зміст навчання і професійного розвитку фахівців в умовах готельних корпорацій.....	237
5.2. Форми і методи організації професійного розвитку в готельних мережах.....	252
5.3. Методи оцінювання навчання та професійного розвитку фахівців.....	265

## **РОЗДІЛ 6. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНОГО БІЗНЕСУ В УКРАЇНІ**

6.1. Чинники ефективності навчання фахівців та їх професійного розвитку.....	280
6.1.1. Рівень індивіда та організації.....	281
6.1.2. Рівень суспільства.....	290
6.2. Науково-методичні рекомендації щодо удосконалення професійного розвитку фахівців готельної індустрії в	

Україні.....	298
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>310</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ .....</b>	<b>316</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>369</b>

## ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена підвищенням інтересу суспільства у сучасних умовах до неперервної освіти, в тому числі до неперервної професійної освіти фахівців будь-якої галузі економіки та сфери діяльності. Завдяки розвитку інформаційно-комунікаційних технологій професійна кваліфікація фахівця швидко застаріває, що зумовлює нагальну потребу постійного оновлення знань, набуття нових компетентностей, підвищення кваліфікації. За таких умов питання професійного розвитку (організація навчання, перепідготовка та підвищення кваліфікації безпосередньо на робочому місці) набуває особливої актуальності. Їх розв'язання потребує здійснення кардинальних змін у вітчизняній системі післядипломної освіти, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів, зокрема розробки концептуальних засад розвитку та функціонування механізмів професійного розвитку фахівців в Україні.

Звернення до сфери туризму зумовлено передусім значною роллю туризму у житті суспільства: від політичної та економічної діяльності до культури і соціальної політики держав. Туризм був і залишається тією сферою, яка криє в собі потенціал провідної галузі економіки. Незважаючи на тривожний час, який нині переживає Україна і нестабільність її економіки, сфера туризму є тим інструментом, завдяки якому у майбутньому уможливлується зростання авторитету і конкурентоспроможності країни на міжнародній арені, підвищення рівня добробуту і національної самосвідомості українців. Необхідною умовою для реалізації зазначених цілей є підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних, мобільних фахівців, здатних до безперервного професійного та особистісного розвитку.

На жаль, в Україні поки що відсутня виважена кадрова політика у цій сфері. Як свідчить світовий та вітчизняний досвід, туристичні компанії відчують гостру потребу у кваліфікованих фахівцях. Це підвищує вимоги до рівня професійної підготовки фахівців в цілому, і, зокрема, до системи післядипломної освіти, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників туристичного бізнесу. Її завданням стає ефективне вирішення проблеми розвитку професійної компетентності туристичних кадрів, належне та своєчасне реагування на процеси глобалізації та інформатизації суспільства, на розвиток та популяризацію нових дестинацій, на новітні технології туризму та на зростлі вимоги клієнтів до професійності фахівців туристичної індустрії.

Незважаючи на те, що питання підбору кадрів, їх підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації постійно перебували у полі зору науковців та практиків, завжди існувала суперечність між зростаючими потребами клієнтів у якісних туристичних послугах і недостатньою кількістю кваліфікованих фахівців чи рівнем їх кваліфікації. У сучасних інформаційно-комунікаційних умовах ця суперечність ще більше загострилася, і стала нагальною. Вимоги туристів щодо стандартів обслуговування постійно зростають. Тому отримавши професійну освіту, для того, щоб стати справжнім фахівцем туристичного профілю необхідно розвивати, удосконалювати свою майстерність,

підвищувати рівень своєї кваліфікації, продовжувати навчання упродовж всього професійного життя, тобто займатись професійним розвитком.

За таких умов необхідна докорінна перебудова вітчизняної системи післядипломної освіти, перепідготовки та підвищення кваліфікації туристичних кадрів, зокрема розробки концептуальних засад розвитку та функціонування механізмів професійного розвитку в одному із найбільших секторів сфери туризму – готельному бізнесі. Як свідчать відгуки іноземних туристів та досвід проведення заходів міжнародного та європейського рівня, українська готельна індустрія потребує кардинальних змін, зокрема у підготовці кваліфікованих кадрів, здатних надавати якісні послуги, які відповідають високим міжнародним стандартам гостинності. Звідси випливає доцільність здійснення порівняльно-педагогічного дослідження, яке націлене на вивчення міжнародного досвіду з розбудови системи професійного розвитку фахівців готельного бізнесу.

Обираючи для аналізу досвід США та Канади, ми виходили з наступних міркувань. *По-перше*, професійна освіта у цих країнах перебуває на високому рівні, про що свідчить розвиненість їх економіки. *По-друге*, професійний розвиток фахівців туризму у США та Канаді відповідає принципу суспільної ринкової економіки, що означає усвідомлення того, що економічний ефект від вкладень у розвиток персоналу є більшим, ніж від капіталовкладень у засоби виробництва. *По-третє*, професійна підготовка фахівців сфери туризму в обох країнах віддзеркалює провідні тенденції розвитку освіти, водночас є неповторною, представляючи так-звану північноамериканську школу. *Нарешті*, професійний розвиток туристичного персоналу у цих країнах забезпечується репрезентативністю усіх систем освіти: формальної, неформальної, інформальної та застосуванням різноманітних інтерактивних форм і методів навчання.

Вважаємо, що вивчення зарубіжного досвіду з питань професійного розвитку фахівців готельного бізнесу слід проводити на прикладах успішних готельних закладів, адже їх успішність є наслідком ефективного менеджменту, в тому числі належного навчання персоналу в умовах організації. Відтак, дослідження механізмів внутрішньофірмового навчання та професійного розвитку працівників здійснено на прикладі відомих готельних брендів (Hilton, Radisson, Marriott, InterContinental, Fairmont та інших), які започаткували свій бізнес у США та Канаді, а згодом стали успішними міжнародними корпораціями. Системне дослідження дозволить з'ясувати та обґрунтувати сутність ефективного корпоративного навчання, визначити його дидактичні засади, особливості та провідні тенденції.

Творче використання прогресивних ідей досвіду США та Канади з цього питання з урахуванням національно-культурних особливостей може бути адаптованим до вітчизняних реалій та впровадженим у практику підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців готельних підприємств в Україні.

Висловлюємо щиро вдячність за допомогу у підготовці монографії науковому консультантові – завідувачу відділом андрагогіки Інституту педагогічної освіти та освіти

дорослих АПНУ, доктору педагогічних наук, професору Лук'яновій Ларисі Борисівні, рецензентам – головному науковому співробітнику лабораторії професійної орієнтації і виховання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, доктору педагогічних наук, професору В. Т. Лозовецькій; декану факультету ресторанно-готельного та туристичного бізнесу, доктору економічних наук, професору Т. І. Ткаченко; заступнику директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, доктору педагогічних наук, професору Л. О. Хомич.

Монографію адресовано студентам і викладачам вищих навчальних закладів, аспірантам і докторантам, педагогічному персоналу закладів післядипломної освіти, науковцям, працівникам відділів розвитку людських ресурсів і керівникам підприємств сфери туризму та всім, хто цікавиться проблемами корпоративного навчання і професійного розвитку персоналу.



## РОЗДІЛ 1

### ХАРАКТЕРИСТИКА БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ

#### 1.1. Методологічні принципи і критерії формування понятійно-термінологічного апарату дослідження

У сьогоденній педагогічній практиці спостерігається різноспрямований, але безсистемний підхід до розв'язання актуальних проблем: часто допускається довільне тлумачення як фундаментальних категорій, так і часткових, штучно розширюються галузі їх використання [49, с. 14]. Тому наукове дослідження варто починати з розгляду, аналізу та характеристики базових понять. Більш того, «формування понятійно-термінологічного апарату є передумовою розробки концепції дослідження» [233, с. 12].

Визначення методологічних принципів і критеріїв добору базових понять дослідження, їх розгляд та аналіз дозволить нам конкретизувати проблему професійного розвитку фахівців туристичної сфери, проникнути в її сутність та з'ясувати, наскільки дослідженою є зазначена проблема.

Підтримку свого висновку знаходимо у працях Ю. Бабанського. Так, вчений вважає, що різнобічний аналіз базових понять дослідження дозволить досліднику отримати чітке уявлення про стан досліджуваної проблеми [31, с. 48]. І відповідно, ступінь розробленості наукової проблеми засвідчує стан її «понятійно-термінологічного оформлення, що характеризує результати, рівень теоретичного осмислення певної сфери об'єктивної дійсності, та сприяє розкриттю її сутності, предмета, провідної системотвірної ідеї. У наслідку, окремі відомості та факти набувають форми наукової системи, конкретизується проблема дослідження, визначаються шляхи та методи її практичного вирішення» [117, с. 14].

Така взаємозалежність базових понять та стану досліджуваної проблеми актуалізує визначення термінологічного апарату дослідження.

Провідні дослідники, педагоги-теоретики та вчені-методологи вказують на недопустимість термінологічної плутанини і на необхідність ретельного добору мовних засобів для формування якісного, чіткого та однозначного понятійного апарату педагогічного дослідження [15; 24; 27; 109; 110; 158; 284].

Загальновідомо, що українській мові притаманна полісемія, негативним наслідком якої для наукових досліджень є неоднозначність і багатозначність термінів [49, с. 254]. Відтак, з'ясування семантичного значення понять є винятково важливим [156, с. 11]. Особливо це стосується запозичених іншомовних термінів, міждисциплінарних термінів, а також тих, що перейшли в педагогіку з інших наукових областей. Як справедливо зауважує С. Гончаренко, «сама по собі багатозначність – природна і невід'ємна риса звичайної мови і аж ніяк не є її недоліком, але вона приховує в собі потенційну можливість нечіткостей, помилок і «несуразностей»» [49, с. 254]. Тому науково-термінологічна однозначність є невід'ємною вимогою наукової методології взагалі та

методології педагогіки, зокрема, тим паче, що педагогічна теорія «позиціонується через систему понять педагогічної науки» [27, с. 103]. Необхідно прагнути до означеності кожного поняття і до однозначності терміну, який позначає це поняття [49, с. 254]. Отже, аналіз базових понять дослідження, їх визначень допоможе уникнути помилок та неоднозначності їх трактування.

Як зазначає В. Берека, на основі розгляду й аналізу змісту концептів дослідження можна сформулювати логічно завершену понятійно-категорійну конструкцію дослідження проблеми [16, с. 19]. Таку конструкцію можна назвати системою понять [280]; понятійно-категоріальним полем [16, с. 19]; семантичним полем [240, с. 17]; концептуальною картою [199, с. 103]. За її допомогою створюються реальні можливості для систематизації й удосконалення діючих понять та обґрунтування нових термінів у досліджуваній галузі.

Д. Чернілевський зауважує, що оскільки поняття існують у сукупності та пов'язані між собою за семантичною (сисловою) ознакою, то виявити взаємозв'язки та установити ієрархічну структуру системи понять можна двома шляхами: за допомогою терміну та за допомогою дефініції [280].

Для побудови семантичного поля, як радить В. Стрельніков, «найкраще виявити серед розмаїття понять ті, які можна назвати основними, а також простежити, як між собою пов'язані основні і допоміжні поняття» [240, с. 17]. На необхідність упорядкування понять вказує також інший вчений Д. Льясов: «Одна з тенденцій розвитку сучасного знання полягає в тому, щоб звести кількість теоретичних понять у кожній з наукових дисциплін до можливого мінімуму» [86, с. 15].

Оскільки семантика є фундаментальною категорією лінгвістики, а ми оперуємо термінами «семантичне поле», «понятійно-категоріальне поле» тощо, варто пам'ятати, що поле – це структурована система, яка складається з ядра та периферії. У ядрі містяться найважливіші слова, а на периферії містяться функціонально менш важливі слова [189, с. 123].

Відомий педагог-теоретик і практик Ю. Бабанський також підкреслює доцільність логічного структурування виділених понять, визначення центрального базового (їх може бути кілька) та периферійних понять, які стоять за логікою вище, нижче або поряд з основним [31, с. 48-50]. Крім того, при формуванні понятійно-категорійного поля необхідно взяти до уваги, що «кожне з понять має свій зміст і структуру» [275, с. 35].

Розглядаючи понятійний апарат, можна здійснити аналіз понять, термінів, концептів, які зустрічаються найчастіше, зіставити їх і запропонувати власні визначення. Однак, в такому випадку, різноманіття термінів, їх різне змістове наповнення в різних контекстах, їх різне трактування і вживання в суміжних науках, може привести нас не до логічно-структурованого семантичного поля провідних понять дослідження, а до хаотичного набору термінів. Ми погоджуємося з В. Стрельніковим, що пряме зіставлення визначень не є коректним, оскільки «при простому зіставленні визначень термінів, виникають дві перешкоди: по-перше, подібна робота вже проводилася іншими авторами,

по-друге, стосовно смислового навантаження, наукові поняття вживаються в різних контекстах і мають безліч аспектів» [240, с. 18].

Тому основними завданнями розробки тезаурусу нашого дослідження, вслід за Л. Ващенко, вважаємо: виокремлення ключового поняття та слів синонімів; добір до ключового поняття похідних термінів; трансформація міждисциплінарних понять у систему педагогічного наукового знання [30, с. 38].

Нам імпонує алгоритм укладання тезаурусу наукового дослідження, запропонований І. Соколовою, яка визначила, перш за все, методологічні принципи формування понятійно-термінологічного апарату дослідження та на їх основі виділила чотири групи дефініцій, що забезпечують повну реалізацію комплексу завдань дослідження [233, с. 12-62]. Дослідниця формує понятійно-термінологічний апарат власного дослідження, ґрунтуючись на принципах системності, історизму, інтегративності, контекстності, узгодженості, науковості, повноти та цілісності, надпредметної спрямованості [233, с. 13-15].

Визначимо принципи релевантні для нашого дослідження та розкриємо їх зміст докладніше. Спираючись на принцип *контекстності*, який передбачає аналітичний аналіз різних трактувань термінів, спрямуємо логіку їх визначення відповідно до вирішення завдань нашого дослідження. Тлумачення базових понять в роботі будемо здійснювати на основі словникової джерельної бази та низки наукових праць.

Використовуючи влучне порівняння А. Кузьмінського щодо родової та видової залежності термінів [115, с. 33], будемо розглядати терміни у системі через найближчі родові та видові взаємозв'язки слів близьких за своєю семантикою. Такий послідовний перехід від загального до часткового при домінуючій ролі цілого є реалізацією принципу *системності*.

Сьогодні поняття «система», «системність», «системний підхід» тощо вживаються настільки часто, що, за словами вітчизняних науковців В. Анрущенка та Л. Губерського, «нерідко розглядаються як основний критерій науковості». Між тим, в це поняття часто вкладається примітивний (побутово сформований) зміст [8, с. 26]. Тому, на думку дослідників С. Гончаренка та В. Кушніра, при дослідженні складно організованого об'єкту(такого як, наприклад, предмет нашого дослідження), необхідно враховувати, що головні властивості й результати його функціонування хоча й залежать від складових і їх властивостей, однак не можуть бути пізнаними тільки на рівні вивчення характеристик складових [50, с. 49]. Адже система вища за своєю суттю, вона не зводиться до простої суми своїх складових. Це – органічна єдність, яка «характеризується як нова якість, що задає характер, темп, ритм, ідеологію й моторику кожному із її складників, що її утворюють» [8, с. 26].

Принцип *узгодженості* дозволить розглянути терміни та поняття в контексті цілісного системного уявлення про об'єкт і предмет дослідження. Принцип *цілісності і повноти* викладення матеріалу буде реалізовано при дотриманні алгоритму, який нам здається цілком логічним. Спочатку з'ясуємо критерії виокремлення дефініцій, виділимо

основні та їм підпорядковані концепти, потім проаналізуємо різні підходи до осмислення концепту та наприкінці запропонуємо те визначення поняття, якого будемо притримуватися або ж власне.

Досліджувана проблема «професійний розвиток фахівців туристичної сфери» є предметом дослідження різнопланових галузей знань, тобто є міжпредметною. Її досліджують у педагогіці, менеджменті організацій, управлінні персоналом, психології, тому принцип *надпредметної спрямованості* набуває актуальності і в нашій роботі. Цей принцип, як підкреслює І. Соколова, забезпечує можливість екстраполяції системи базових понять однієї предметної галузі на об'єкти інших [233, с. 15].

На нашу думку, гносеологічні засади інтеграції педагогічних, економічних, соціологічних, туризмологічних знань щодо професійного розвитку фахівців туристичної сфери репрезентують тенденції, особливості та закономірності процесу професійного розвитку у системі неперервної професійної освіти. Відтак, застосування принципу *інтегративності* дасть можливість сформулювати методологічні засади професійного розвитку фахівців туризму через інтеграцію зазначених галузей наукових знань.

*Науковість* визначення основних дефініцій дослідження відбивається в адекватному науковому підході до формування понять згідно ступеню їх конкретизації та узагальнення й визначених критеріїв методологічного добору термінів.

Виокремлення критеріїв, як нам здається, також допоможе логічно та ієрархічно структурувати добрані дефініції, створивши кістяк понятійно-категорійного поля дослідження, на який буде нанизано базові поняття та їх похідні. Таку побудовану структуру називають концептуальною картою і її попередня розробка допоможе, за словами Л. Пуховської, проникнути в сутність комплексної проблеми [199, с. 103], якою і є предмет нашого дослідження.

Найбільш очевидними критеріями добору термінів, релевантними для нашого дослідження, є такі:

- вагомості для дослідження;
- зв'язок з професійною освітою;
- відношення до освіти упродовж життя
- відповідники в англійській літературі.

Уже на початку нашого аналізу спостерігаємо синонімічне вживання операційних одиниць методологічного підходу: поняття, визначення, дефініція, термін, концепт, понятійно-категорійне (категоріальне) поле, семантичне поле. Вважаємо за доцільне дати характеристику та уточнити їх значення, що сприятиме запобіганню неправильному розумінню та використанню у подальшому аналізі базових понять дослідження.

При аналізі понятійно-термінологічного апарату дослідження найчастіше оперують словами «поняття», «термін», «дефініція», однак останнім часом набуло популярності слово «концепт», яке стрімко ввійшло в обіг педагогічної науки з філософії, психології, теорії штучного інтелекту, когнітивної лінгвістики.

Академічний тлумачний словник трактує «концепт» у філософському сенсі як формулювання, загальне поняття, думка [4, Т. 4, с. 275]. Іншими словами «концепт» ототожнюється в філософії з терміном «поняття» [35], аналогічно використовується і в педагогічній літературі. В нашому дослідженні під словом **«концепт»** тут і далі будемо розуміти «поняття» і використовувати їх як синоніми.

Стосовно **«поняття»**, це – найпростіша абстракція [281]; логічна форма мислення, що відображає істотні зв'язки, властивості й відношення предметів та явищ, виокремлення яких досягається абстрагуванням від неістотного [174]; одна із форм мислення, результат узагальнення суттєвих ознак об'єкта дійсності [4, Т. 7, с. 168]. А сукупність таких суттєвих і властивих предмету чи явищу ознак є змістом поняття. Російський дослідник І. Зорін пропонує використовувати синонімічний термін – «обсяг поняття» [81, с. 9]. Його розкриття називають **визначенням** [278, с. 24], яке у процесі розвитку наукових знань може уточнюватися, доповнюватися новими ознаками [135, с. 289]. Коротке, стисле визначення змісту якогось поняття називають **дефініцією** [16, с. 9; 224, с. 358; 227, с. 248]. Власне під **визначенням** розуміють логічну дію виокремлення специфічних, типових ознак об'єктів або розкриття змісту терміну, яким позначають цей об'єкт [65, с. 59]. Як зазначає відомий лінгвіст Ю. Степанов, більшість дослідників з часів Е. Канта вважають, що у формі поняття виступає термін [237, с. 79]. Під **терміном**, таким чином, будемо розуміти *мовне вираження поняття* (можемо назвати його *мовною оболонкою*), яке є переважно незмінним і фіксованим. Знаходимо підтвердження нашим роздумам в Академічному тлумачному словнику: *«Термін – слово або словосполучення, що означає чітко окреслене спеціальне поняття якої-небудь галузі науки»* [4, Т. 10, с. 87]. Узагальнюючи викладені вище філософські роздуми щодо операційних одиниць наукового тезаурусу, приєднуємося до позиції вітчизняних дослідників О. Скрипченка, О. Падалки та Л. Скрипченко, що для того, щоб визначити **«поняття»** необхідно виконати ряд послідовних дій, зокрема:

- 1) уточнити обсяг поняття;
- 2) виділити відмінну властивість до змісту поняття;
- 3) уточнити значення термінів (у відповідності з науковою термінологією) [224, с. 359].

Що ж до термінів **«понятійно-категорійне (категоріальне) поле»**, **«семантичне поле»**, **«концептуальне карта»**, їх змістове наповнення в лінгвістичних науках різне, а в педагогічній теорії, на наш погляд, вони вживаються синонімічно – у значенні сукупності лексичних одиниць, які об'єднані спільністю змісту і відображають понятійну подібність досліджуваного явища та які певним чином структуровані.

Враховуючи все вище сказане, поетапний механізм розробки тезаурусу нашого дослідження включає три шляхи: визначення принципів і критеріїв, виокремлення концептів та побудова концептуальної карти. Виокремлення концептів, в свою чергу, проходить декілька стадій та охоплює чотири кроки: добір концептів; розгляд,

зіставлення, аналіз; встановлення родово-видових зв'язків; ієрархізація понять (рис.1.1).

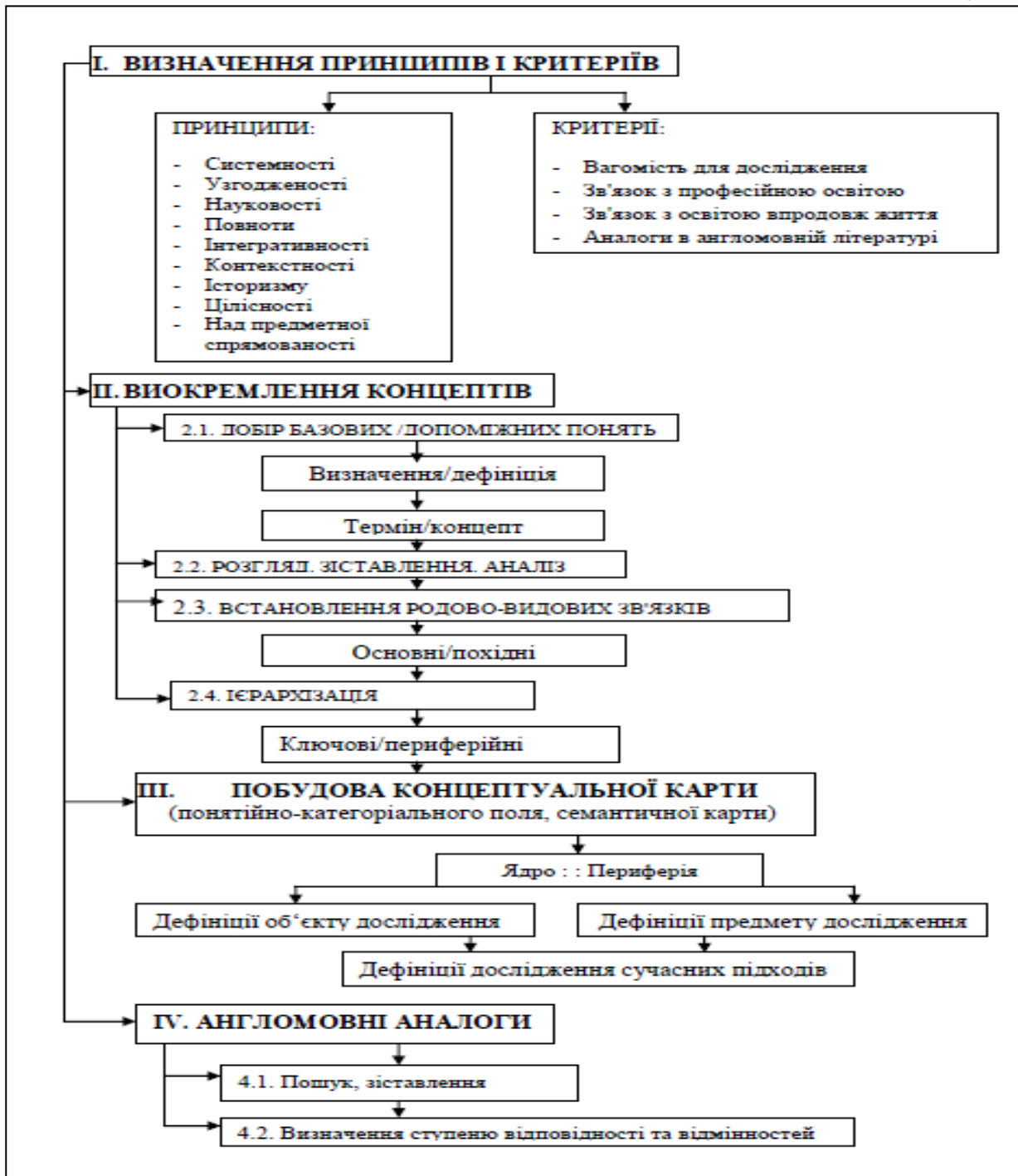


Рис.1.1. Алгоритм розробки тезаурусу дослідження  
Джерело: самостійно розроблено автором

Завдання першого кроку – розглянути визначення в широкому та вузькому сенсі, в разі неможливості, лише їх дефініції та дібрати найбільш прийнятні для нашого дослідження терміни. Другий крок покликаний здійснити низку дій: розглянути, порівняти, проаналізувати добрані терміни. На третьому етапі за допомогою родово-видових зв'язків, здійснимо визначення основних та допоміжних понять. Четвертий крок охоплює

ієрархізацію всіх добраних термінів. У сучасних умовах термін «ієрархія» використовується для позначення будь-якої упорядкованої системи предметів або їх відносин, ранжируваних один відносно іншого [81, с. 42]. Оскільки ієрархічна структура понять характеризується нерівністю статусів, відносин, властивостей понять, на етапі ієрархізації будемо визначати ядерні або ключові та периферійні концепти. Пошук понять, які б підпорядковувалися іншим більш вагомим, власне і є пошуком периферійних та ядерних понять, що є передумовою побудови концептуальної карти. Однак, концептуальна карта – це не просто множинність понять основних та похідних, ядерних та периферійних. Основною її характеристикою має бути її цілісність. «Цілісність семантичного поля, – за словами І. Зоріна, – проявляється в тому, щоб підкорити собі всі поняття і створювати нові, які б підкорялися йому» [81, с. 43].

Отже, притримуючись алгоритму розробки тезаурусу нашого дослідження, виокремимо базові поняття у світлі визначених методологічних принципів та критеріїв добору. Побудова концептуальної карти уможливить графічне зображення взаємозв'язків ядра та периферії концептів дослідження; дасть змогу здійснити умовний поділ наукового тезаурусу дослідження на чотири складові: базові дефініції (мовні одиниці, що позначають об'єкт дослідження); дефініції, що розкривають сутність і специфіку досліджуваної проблеми (мовні одиниці, що позначають предмет дослідження); дефініції, які розкривають сучасні підходи до професійного розвитку.

Заключним етапом алгоритму стає пошук та зіставлення англomовних еквівалентів та визначення ступеню їх відповідностей і відмінностей у вітчизняних наукових джерелах.

Така алгоритмічна послідовність дослідницьких операцій дозволить нам отримати більш чітке уявлення про розробленість проблеми нашого дослідження та уникнути проблем семантичного характеру у провідних термінах. Враховуючи те, що перший етап нашої наукової розвідки, тобто визначення принципів та критеріїв дослідження, було здійснено, слід розпочати наступний крок – виокремлення концептів та їх аналіз.

## **1.2. Аналіз базових понять дослідження**

В умовах сьогодення актуальності набуває проблема сучасного трактування понятійно-термінологічного апарату професійного розвитку фахівців будь-якої сфери діяльності, зокрема і туристичної.

Використовуючи методологічний підхід до формування понятійно-термінологічного апарату дослідження, викладений у попередньому параграфі, визначимо та ієрархічно згрупуємо об'єкти аналізу першої групи дефініцій – мовних одиниць, що позначають об'єкт дослідження «професійний розвиток фахівців туристичної сфери», їх похідні та близькі за значенням.

Категорійне поле тезаурусу нашого дослідження обмежується канвою понять «туристична сфера» та його похідними - галузь, індустрія, гостинність, готельний бізнес, готельні мережі. Змістове наповнення зазначеного терміну аналізується майже в

кожному пов'язаному з туризмом і туристичною освітою дисертаційному дослідженні упродовж останніх років [див., наприклад, 98; 102; 231; 232; 234; 261; 264]. Проте найбільш ґрунтовне визначення терміну ми знаходимо у дослідженнях Л. Соловей та Т. Сокол, в яких чітко розмежовуються терміни «туристична сфера» і «туристична галузь» як сфера діяльності та галузь економіки. Дослідниці відзначають, що підміна одного терміну іншим в наукових розвідках, вірогідно, зумовлена їх ототожненням з поняттям «туристичної індустрії» [232, с. 25-27; 234, с. 44].

У нашому дослідженні акцентуємо увагу на спільному, що об'єднує ці терміни – концепт «туристична індустрія». Останній в «Енциклопедичному словнику-довіднику з туризму» визначається як «сукупність готелів та інших засобів розміщення, засобів транспорту, об'єктів громадського харчування, об'єктів і засобів розваг, об'єктів пізнавального, ділового, оздоровчого, спортивного й іншого призначення, організацій, що здійснюють туроператорську та турагентську діяльність, а також організацій, що надають екскурсійні послуги та послуги гідів-перекладачів» [229, с. 147 – 149].

Провідним терміном, що наскрізно пронизує наше дослідження, є **«професійний розвиток»**. Професійний розвиток – складне, багатогранне поняття, що охоплює широке коло взаємопов'язаних педагогічних, психологічних, соціальних, економічних питань. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що термін «професійний розвиток» широко увійшов у практичний обіг, дедалі частіше включається до науково-педагогічного тезаурусу. Однак як поняття, воно ще не має належного наукового осмислення та теоретичної інтерпретації енциклопедичного рівня в рамках педагогіки. Про це свідчить його відсутність у багатьох виданнях педагогічної довідково-енциклопедичної літератури, зокрема, у Педагогіці: Великій сучасній енциклопедії 2005 року видання, в Українському педагогічному енциклопедичному словнику, укладеному С. Гончаренком, в Глосарії сновних термінів професійної освіти і навчання, укладеному Т. Десятовим, Словнику по соціальній педагогіці автора-укладача Л. Мардахаєва, в Енциклопедії професійної освіти під редакцією С. Батишева, в Педагогічному енциклопедичному словнику 2003 року видання, Енциклопедії освіти за редакцією В. Кременя та інших [46; 48; 71; 171; 173; 227; 289].

Разом з тим, професійний розвиток є предметом уваги багатьох наукових праць в області професійної педагогіки, психології, менеджменту, управління персоналом [113; 134; 144; 145; 199; 210; 274; 398; 438; 454; 502; 571; 585; 623; 647; 717]. Проте у це поняття вкладають різне змістове наповнення. Однією з причин цього, на думку вчених, є брак систематичних зусиль дослідників, спрямованих на концептуальне підґрунтя професійного розвитку, і, зокрема, на розкриття зв'язків теоретичних ідей з практикою [623, с. 3].

Проаналізуємо трактування терміну «професійний розвиток» з позицій категоріального апарату педагогіки. У першу чергу розкриємо сутність визначальної складової терміну «професійний».



У виданні «Педагогіка: Велика сучасна енциклопедія» термін «професійний» також визначається у контексті трудової діяльності людини і пропонуються її наступні якісні характеристики: 1) наявність інтелектуальних операцій; 2) ґрунтація на наукових знаннях та навчанні (самонавчанні); 3) чітка орієнтація на соціальні цілі і на суспільний розвиток; 4) висока міра автономності як для людини, так і для групи людей, котрі здійснюють цю діяльність; 5) висока ступінь відповідальності за свої дії та судження [171, с. 483].

Оскільки термін «професійний» походить від іменника «професія», розглянемо його трактування у сучасній педагогічній енциклопедичній та довідковій літературі. Загалом «професія» тлумачиться як рід, вид трудової діяльності людини, що вимагає наявності певних знань, навичок і умінь [46, с. 120; 48, с. 386; 292]. Причому С. Гончаренко уточнює, що ці спеціальні знання і практичні навички, здібності і переконання людини, набуті у процесі навчання і виховання та орієнтовані на соціальний розподіл праці, є передумовою до виконання кваліфікованої праці в матеріальному і нематеріальному виробництві» [48, с. 386].

Російський тлумачний словник С. Ожегова містить таке тлумачення термінів «професія – це основний рід заняття, трудової діяльності»; «професійний – той, хто займається тією чи іншою професією» [164, с. 703].

Професію розглядають також як здатність особи виконувати види діяльності, що вимагають від неї певної кваліфікації [61].

Контекстний аналіз наукових матеріалів та словників дозволив визначити зміст полісемантичного терміну «спеціальність». У форматі нашого дослідження поняття «спеціальність» та «професія» – споріднені:

Спеціальність – вид трудової діяльності, що характеризується комплексом набутих знань, навичок в результаті спеціальної підготовки працівників в рамках тієї чи іншої професії [4, Т. 9, с. 502]. С. Гончаренко зауважує, що спеціальна підготовка охоплює відповідну профільовану теоретичну і практичну підготовку. У порівнянні з базовою, професійна діяльність має вужчий, а іноді менш стійкий характер [48, с. 437]. Загалом, особливістю спеціальності у порівнянні з професією є її більш вузький характер [266, с. 7], таким чином в межах професії існують різні спеціальності.

Поняття «кваліфікація» є похідним від «спеціальності». У вітчизняній педагогічній теорії та практиці прийнято розрізняти два значення терміну «кваліфікація» в залежності від сфери вживання. В освіті це – «ключова складова стандарту професійної освіти», «рівень освіти» [46, с. 49]. Вітчизняний дослідник А. Конох поділяє думку Т. Десятова щодо визначення поняття «кваліфікація» – «найменування рівня підготовки, яка реалізується відповідною професійно-освітньою програмою – бакалавр, спеціаліст, магістр». Водночас вчений зазначає, що під «професійною кваліфікацією» традиційно розуміють також конкретизацію професії, спеціальності [102 с. 41-42].

Стосовно сфери праці, кваліфікація – це підтверджена сукупність індивідуальних здібностей, професійних умінь і знань, необхідних для виконання завдань на конкретному робочому місці» [46, с. 49]. Великий тлумачний словник української мови

пропонує розглядати кваліфікацію як «ступень гідності будь-якому рівню праці, рівень підготовленості» [33, с. 271].

Характерною рисою сучасної кваліфікації є її динамізм [36, с. 15]. З огляду на це, придбана кваліфікація не може розглядатися як певний стабільний набір професійних знань і навичок. Вони повинні динамічно оновлятися разом із розвитком нових технологій.

Далі розглянемо поняття «розвиток», щоб завершити роботу з формування змістового наповнення терміну «професійний розвиток».

**Розвиток** – це інноваційний процес, процес закономірних змін, переходу з одного стану в інший, створення й освоєння нововведень, тобто рух до якісно нового стану, об'єктивно необхідного [267, с. 61]. Вітчизняні вчені В. Андрущенко та Л. Губерський доповнюють загальновизнане філософське тлумачення терміну, зауважуючи, що такі зміни дозволяють «осмислити механізми зазначених процесів, його джерело, загальну спрямованість» [8, с. 27]. Ємнішим є визначення терміну «розвиток», запропоноване А. Кузьмінським, який теж трактує розвиток як закономірну незворотну зміну стану явища, що спрямована в часі від минулого до майбутнього – «форма форму руху від простого явища до більш складного на основі усунення суперечностей за рахунок кількісно-якісних змін» [115, с. 34]. Дослідник веде мову про педагогів та підвищення їх кваліфікації і підкреслює, що фахівець розвивається одночасно як особистість і як професіонал. Такий розвиток може бути реалізований двома шляхами: довільним (становлення) і цілеспрямованим (формування). Становлення – довільна зміна явища. Формування – це розвиток явища під впливом цілеспрямованих на нього дій. [там само]. Ми солідаризуємося з думкою вченого і гадаємо, що згадані два шляхи реалізації розвитку притаманні не лише педагогам, але і будь-яким фахівцям, зокрема і туристичної сфери. У нашому дослідженні, вслід за Д. Чернілевським, під **«розвитком»** будемо розуміти зміну, що являє собою перехід від простого до все складнішого, від нижчого до вищого; процес, у якому поступове накопичення кількісних змін призводить до настання якісного стану суб'єкта [281, с. 448].

Зупинимося на аналізі базового концепту нашого дослідження **«професійний розвиток»**, який є багатоаспектним і може трактуватися по-різному в залежності не тільки від авторського фокуса бачення проблеми, але й від того, чи дослідження має стійку монодисциплінарну основу (тобто вивчається в межах однієї дисципліни – соціологія, менеджмент організацій, психологія тощо), чи є міждисциплінарним. Професійний розвиток синонімічно ще називають фаховим розвитком [145, с. 337].

Професійний розвиток є предметом активних наукових розвідок дисципліни про управління персоналом. Однак, в рамках цієї дисципліни відсутнє одностайне трактування зазначеного терміну.

Часто професійний розвиток заміняють на термін «розвиток персоналу», що включає підвищення кваліфікації і перепідготовку, планування кар'єри та формування й підготовку кадрового резерву [145, с. 332].

Термін «професійний розвиток» розглядається також як фундаментальна складова загального процесу управління персоналом, інтегрально пов'язана із розвитком організації і формуванням професійних кар'єр працівників. Це – ітеративний, тобто повторюваний процес досягнення таких показників рівня кваліфікації працівників, які відповідають стратегії розвитку організації [274, с. 325].

Професійний розвиток – це системно організований процес безперервного професійного навчання працівників для підготовки їх до виконання нових виробничих функцій, професійно-кваліфікаційного просування, формування резерву керівників та вдосконалення соціальної структури персоналу [134, с. 148].

Наведені тлумачення терміну свідчать про те, що професійний розвиток працівників у теорії і практиці управління персоналом, сприймається як процес розвитку персоналу. Однак, у вітчизняній та зарубіжній літературі з управління персоналом також відсутнє однозначне розуміння терміну, що приводить до термінологічної розмитості. Зустрічається безліч термінів, що позначають професійний розвиток працівників. Наведемо, як приклад, найбільш частотно вживані: навчання, навчання та розвиток, технічне навчання, корпоративне навчання, внутрішньофірмове навчання, розвиток працівників, розвиток менеджменту, розвиток людських ресурсів, розвиток організації. Дискусії щодо використання належного терміну та його змісту не вщухають. Покажемо, на нашу думку, є обговорення Дипломованим інститутом персоналу та розвитку (Chartered Institute of Personnel and Development) трьох термінів «розвиток працівників», «розвиток людських ресурсів» та «навчання та розвиток», який наводить у своєму дослідженні С. Мухерджі (С. Mukherjee). Термін «розвиток працівників» сприймається неоднозначно як відносини між господарем та його рабом з точки зору прогресивних роботодавців, які ставляться до своїх робітників як до партнерів. Термін «розвиток людських ресурсів» критикувався і був відхилений академіками, які виступали проти ідеї називати працівників «ресурсами». У цьому випадку, принижується роль людини як особистості. Учені Дипломованого інституту зупинилися на терміні «навчання та розвиток» як більш узагальнюючому концепті. Однак, тут також мають місце певні неточності. «Навчання» – занадто узагальнюючий термін, що охоплює синонімічні поняття, такі як виконання вправ, освіту, розвиток. Водночас на практиці їх вважають трьома різними, але тісно взаємопов'язаними видами діяльності [585].

Хочемо відзначити, що поняття «професійний розвиток» фахівця з точки зору педагогіки не є тотожним «розвитку персоналу». У педагогічному розумінні акцентується розвиток особи у професійному та особистісному плані в контексті розвитку всієї організації. У менеджменті персоналу фокус зроблено на розвитку організації в цілому, а розвиток працівника розглядається як його складова.

Активно досліджується проблема професійного розвитку і в професійній педагогіці. Проте дослідники розглядають його передусім стосовно вчителів, педагогів, використовуючи при цьому набір різних термінів, а саме: професійний розвиток, професійне зростання, професійний ріст, зростання професіоналізму, підвищення

кваліфікації, післядипломна освіта тощо [18; 108; 115; 120; 131; 144; 165; 198, 200; 210]. Аналогічною є ситуація і з англomовними термінами, про що мова йтиме в наступних підрозділах нашого дослідження. Таку багатоманітність Л. Болман (L. Bolman) сміливо називає «концептуальним плюралізмом» [337]. Він виникає, на наш розсуд, внаслідок низки причин, наприклад, через різні підходи до вивчення проблеми, зосередження на тому чи іншому її аспекті, використання авторами методології досліджень дисциплінарного чи міждисциплінарного характеру. Проте, на думку вітчизняної дослідниці Л. Пуховської, проблему професійного розвитку вчителів поки що віднесено дослідниками до «не порівнюваних феноменів» [199, с. 102]. Можемо припустити, що така ситуація з професійним розвитком вчителів склалася, вочевидь, через недостатність напрацьованих за останнє десятиріччя бази теоретичних знань.

Питання професійного розвитку фахівців туризму також недостатньо досліджене і має багато протиріч, зокрема у понятійному апараті базових одиниць дослідження.

Термін «професійний розвиток» стосовно фахівців туризму трактують по-різному. Так, В. Квартальнов, російський фундатор туристичної освіти, тлумачить термін «професійний розвиток» у вузькому значенні, пов'язуючи його з навчанням студентів у вищих навчальних закладах туристичного профілю та організацією їх практики в туристичних компаніях. За словами В. Квартального, професійний розвиток – це результат практики студентів, під час якої студенти знайомляться з різними професійними методами та організаційними структурами, отримують загальне уявлення про туризм і про процес прийняття рішень в організаціях різного типу [95, с. 73]. Вітчизняний науковець В. Федорченко підтримує таке трактування, проте узагальнює термін «професійний розвиток» і визначає його як одну із найпоширеніших форм підготовки фахівців туризму, поряд з якою стоїть практична підготовка – застосування на практиці теоретичних знань і вмінь на певній функціональній ділянці, на конкретному робочому місці [263, с. 206].

Обидва дослідники підкреслюють, що основним результатом такого росту є формування професійної зрілості фахівця і розвиток здібності до адаптації в різноманітних професійних ситуаціях [95, с. 73; 263, с. 206]. Водночас, В. Федорченко розглядає професійний розвиток у якості компонента післядипломної туристської освіти і наголошує, що це – розвиток інтелекту, емоційно-вольової, моральної сфер; самостійності, автономності, неконформності; позитивного ставлення до світу; мотивації самовдосконалення, самоактуалізації [262, с. 145].

Оскільки предметом нашого дослідження є професійний розвиток фахівців туристичної сфери, необхідно конкретизувати поняття «фахівці» та синонімічні йому одиниці «професіонали», «працівники», «спеціалісти» та узагальнюючі терміни «кадри», «персонал».

Поняття «**фахівець**» традиційно використовується у наступному визначенні: «Це людина, яка має відповідні спеціальні знання і вміння у визначеній галузі, добре розбирається у своїй професії, є діловою» [230, с. 231]. Професіонал – це людина, яка

успішно адаптувалася до професії та оволоділа психологічними засобами праці [171, с. 480]. Більш узагальнюючий термін «кадри» у Російському тлумачному словнику С. І. Ожегова тлумачиться так: «Це – склад працівників тієї чи іншої галузі виробництва» [164, с. 803]. Л. Сакун пропонує таке визначення – це «група особливо освічених людей, які виконують важливі функції в державі і т.п.» [211, с. 45]. Стосовно кадрів сфери туризму, відзначимо дефініцію, запропоновану відомим вітчизняним дослідником туристичної освіти А. Конохом. Учений наголошує, що «це підготовлені фахівці, які можуть забезпечити успішну туристичну діяльність у всіх її видах, зі всіма її проблемами і які здатні вирішувати ці проблеми, а також розв'язувати завдання, що стоять перед цією галуззю економіки на сучасному етапі [102, с. 41].

Найбільш ємний термін, що нині широко використовується у вітчизняному науковому просторі – «персонал», який разом із концептом «професійний розвиток» стрімко увійшов до педагогічного тезаурусу із економічних дисциплін з розвитку людських ресурсів, про що свідчать педагогічні дослідження останніх років [166; 167; 282]. У своєму дослідженні ми будемо користуватися терміном «персонал» (від лат. *personalis* – особистий) у його традиційному трактуванні як загальній назві для позначення усіх працівників організації, незважаючи на їх різні кваліфікації та посадові обов'язки.

На основі теоретичного аналізу літератури сформулюємо визначення терміну **«фахівці сфери туризму»** у контексті нашого дослідження. *Це працівники, які мають необхідні теоретичні знання, практичні уміння та навички, певний набір особистих якостей і які можуть забезпечити успішне функціонування підприємств туристичної індустрії.* Таким чином тут і надалі будемо оперувати концептами «фахівці», «працівники» та «персонал» як синонімічними.

Оскільки кожен працівник є особистістю, доречно проаналізувати цей концепт також. На рівні з іншими узагальненими концептами, такими як «професія» та «розвиток», **концепт «особистість»** формує ядро понятійного поля «професійний розвиток фахівців сфери туризму».

Поняття "особистість" – багатозначне. З одного боку, воно означає конкретного індивіда як суб'єкта діяльності в єдності його індивідуальних властивостей (одиничне) та соціальних ролей (загальне), що виконуються ним у суспільстві. З іншого боку, особистість розуміється як соціальна властивість індивіда, як сукупність інтегрованих у нього соціально важливих властивостей, якостей і рис, що виникли в процесі прямої та непрямої (опосередкованої) взаємодії цієї особи з іншими людьми [184]. Переважна більшість визначень концепту «особистість» акцентує суспільну сутність людини: людина в сукупності набутих соціальних якостей [238]; індивід, який живе та розвивається в конкретних соціально-економічних умовах і розкривається як особистість в професійному середовищі, так як людина прагне реалізувати усі свої особисті та професійні якості, розвивати свою індивідуальність [287, с. 34-35].

Зважаючи на останнє твердження про реалізацію особистості в професійному середовищі, логічно доповнити концептуальну карту поняття «професійний розвиток

фахівців сфери туризму» концептами, що відображають такий процес і його результати: «професіоналізація», «професіоналізм», «професійність», «професійний досвід».

Концепт «професіоналізація» трактують у широкому та більш вузькому сенсі. У найбільш поширеному значенні «професіоналізація» – це процес особистісного і професійного розвитку працівника, який характерний для інженерів, лікарів, учителів та інших категорій висококваліфікованих працівників, успішна діяльність яких без включення в систему неперервної освіти неможлива. Вужче значення терміну «професіоналізація» пов'язує її з розвитком і функціонуванням професійного ринку праці [46, с. 121].

Для нас прийнятне більш поширене значення, оскільки у своїй роботі ми співвідносимо **«професіоналізацію»** насамперед з освітнім процесом. Результати професіоналізації репрезентують концепти «професіоналізм», «професійність», «професійний досвід».

Далі розглянемо поняття «професіоналізм». Загальноприйнято під цим терміном розуміти показник високих досягнень працівника, що відображено в дефініції, запропонованій Словником української мови: «Професіоналізм – це оволодіння основами й глибинами якої-небудь професії» [228, с. 332].

Більш ємнішим є розгляд професіоналізму як цілісного, системно і структурно змістового явища [117, с. 23-24]. З цих позицій концепт «професіоналізм» трактується і А. Кузьмінським. Учений пропонує розглядати це поняття як найвищий ступінь професійного розвитку, з двох сторін: з одного боку – як властивість особистості, яка формується під час діяльності, а з іншого – як результат діяльності, який передбачає найвищий рівень продуктивності праці [115, с. 35].

Суголосним є визначення професіоналізму, яке пропонується у «Педагогіці: Великій сучасній енциклопедії» за редакцією Е.О.Рапацевич: «Професіоналізм – висока підготовленість до виконання завдань професійної діяльності, яка допомагає досягати значних якісних та кількісних результатів праці при менших затратах часу, розумових та фізичних сил за рахунок використання раціональних прийомів виконання робочих завдань» [171, с. 480]. Водночас наголошується, що професіоналізм фахівця є результатом систематичного підвищення кваліфікації, творчої активності, здібності продуктивно задовольняти зростаючі вимоги суспільного виробництва і культури [там само].

Терміни **«професійність»** та **«професіоналізм»**, на нашу думку, є спорідненими за своїм смисловим навантаженням, означаючи майстерність. Отже, можемо вважати їх синонімічними. Стосовно терміну **«професійний досвід»**, логічно припустити, що він теж наявний в концептуальній карті поняття «професійний розвиток фахівців туристичної сфери», оскільки без життєвого та професійного досвіду будь-який розвиток неможливий апіорі.

Ще донедавна професійний розвиток розглядали як звичайне підвищення кваліфікації, головною метою якого і був розвиток професіоналізму. У свою чергу, підвищення кваліфікації ототожнювали з післядипломною освітою. Таке вузьке бачення

проблеми, на наш погляд, обумовлювалося тим, що підвищення кваліфікації проходило, переважно, у системі формальної освіти з відривом чи без відриву від виробництва, але обов'язково в інституційних закладах з отриманням посвідчення, сертифікату чи диплому.

Враховуючи все вище викладене, спробуємо схематично зобразити концептуальну карту одного із провідних понять нашого дослідження «професійний розвиток фахівців сфери туризму». Здійснений дефініційний аналіз мовних одиниць уможлиблює виокремлення ядра понятійного поля «професійний розвиток фахівців туристичної сфери». Його складовими елементами можна вважати концепти «професія», «розвиток», «особистість» (рис.1.2).



Рис.1.2. Понятійне поле «професійний розвиток фахівців туристичної сфери»: ядро  
Джерело: самостійно розроблено автором.

Розгляд, зіставлення, аналіз родово-видових зв'язків цих понять дозволили нам виявити їх похідні, близькі за значенням та допоміжні концепти.

Проаналізувавши наведені тлумачення, підсумуємо, що у науково-методичній літературі не має однастайності у трактуванні термінів «професійний розвиток», «фахівці сфери туризму». Судження учених часто є суперечливими, причиною чого є, на наш погляд різний підхід до проблеми з монодисциплінарної чи міждисциплінарної позицій. Професійний розвиток розглядається переважно в контексті управління персоналом. З педагогічної точки зору професійний розвиток, його сутність та специфіку доцільно досліджувати з позицій сучасної освітньої парадигми, підходів та концепцій, що буде здійснено нами в наступних підрозділах. З огляду на це, постає необхідність здійснити також аналіз тих дефініцій, що розкривають сутність професійного розвитку як педагогічної проблеми, зокрема, як складової неперервної освіти, що має місце в різних освітніх ланках.

### **1.2.1. Аналіз дефініцій, що розкривають сутність та специфіку досліджуваної проблеми**

Як було зазначено вище, концепти «професія», «розвиток», «особистість» утворюють ядро нашого понятійного поля «професійний розвиток фахівців туристичної

сфери». Причому, концепт «туристична сфера» звужує концептуальне поле професійного розвитку фахівців та окреслює його межі. Іншими словами, розглянуті дефініції відображають об'єкт нашого дослідження. Для того, щоб розкрити сутність та специфіку досліджуваної проблеми, необхідно виокремити дефініції, що відображають предмет дослідження. З цією метою здійснимо компонентний аналіз концептів, підпорядкованих ядру. Отже, друга група визначених дефініцій – це концепти, що позначають складові професійного розвитку та терміни, що конкретизують поняття «туристична сфера».

Професійний розвиток – складно організоване явище. Будь-яке складне явище, за твердженням вітчизняних вчених С. Гончаренка та В. Кушніра, варто розглядати як у плані диференціації (дослідження окремих складових), так і у плані їхньої цілісності (встановлення зв'язків та взаємодій між складовими) [50, с. 48]. За таких умов виокремлення компонентів ядра понятійного поля «професійний розвиток фахівців туристичної сфери» дозволить нам розглядати ці відносно самостійні складові не ізольовано, а через їх взаємозв'язок. Дослідження субординації та координації таких зв'язків між складовими дає нам можливість упорядкувати їх ієрархічно.

Передусім, визначимо складові професійного розвитку. Аналіз нормативних документів, науково-педагогічної літератури та різних трактувань терміну «професійний розвиток» уможливив виокремлення таких його складових: **підвищення кваліфікації, перепідготовка та особистісний розвиток.**

Термін «підвищення кваліфікації» широко використовується педагогами у науковій та методичній літературі, проте тлумачиться неоднозначно.

Так, дослідник Ф. Хміль зводить підвищення кваліфікації до навчання працівників після набуття ними певної освіти, яке спрямоване на послідовне підтримання і вдосконалення їхніх професійних знань і навичок [274, с. 337]. Підвищення кваліфікації, за словами О. Аніщенко, являє собою безперервне організоване навчання, спрямоване на удосконалення професійних знань, умінь і навичок [9, с. 98].

«Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання» тлумачить підвищення кваліфікації, як «навчальну діяльність, спрямовану на вдосконалення, формування готовності працівника до виконання більш складних трудових функцій», в результаті чого відбувається освоєння нових загальнотеоретичних і спеціально-технологічних знань, розширення спектра вмінь і навичок, поглиблення розуміння зв'язку між наукою і технологією [46, с. 99].

У Законі України «Про професійний розвиток працівників» від 12.01.2012 № 4312-VI підвищення кваліфікації трактується як одна із складових професійного розвитку кадрів, один із елементів формального професійного навчання працівників, яке разом з професійною підготовкою, перепідготовкою, стажуванням та спеціалізацією може здійснюватися безпосередньо у роботодавця або організовуватися на договірних умовах у професійно-технічних навчальних закладах, на підприємствах, в установах, організаціях, а для працівників, які за класифікацією професій належать до категорій



керівників, професіоналів і фахівців, - на договірних умовах у вищих навчальних закладах [78].

Дуже об'ємним, на наш погляд, є тлумачення терміну «підвищення кваліфікації», яке пропонується Ю. Шемшученком в Юридичній енциклопедії: «Поглиблення теоретичних знань та вдосконалення практичних навичок працівника в галузі певного виду трудової діяльності в межах його спеціальності або розширення його кваліфікаційного профілю шляхом опанування інших. чи суміжних професій» [292].

Український педагогічний енциклопедичний словник, укладений С. Гончаренком, розглядає підвищення кваліфікації як вид додаткової професійної освіти, «оновлення й поглиблення одержаних раніше професійних знань, вдосконалення ділових якостей працівників, задоволення їхніх освітніх потреб, пов'язаних з професійною діяльністю» [48, с. 361].

Водночас, науковець А. Кузьмінський зазначає, що під цим явищем розуміють різні аспекти: оновлення та розвиток умінь і знань, підготовка до нової роботи, яка не вимагає зміни спеціальності, навіть просто зводять до методу післядипломної освіти, що значно звужує сутність цього явища. У дефініції «підвищення кваліфікації – постійний процес відновлення кваліфікації», слово «відновлення», – за словами вченого, – не розкриває сутності процесу, адже відновлення – це реставрація попереднього стану. Дослідник розглядає підвищення кваліфікації як часткові аспекти процесу розвитку працівника, як фахівця та особистості: «процес удосконалення ... (фахівцями) професійних знань, умінь та навичок для їх поступального розвитку як особистостей і як професіоналів, набуття ними здатності виконувати окремі обов'язки та завдання в межах спеціальності» [115, с. 34].

Нам імпонує визначення терміну «підвищення кваліфікації», як «оновлення та удосконалення знань спеціаліста, формування його професійних вмінь з урахуванням актуальних тенденцій розвитку галузі» [108, с. 11]. Розширимо це трактування за рахунок вказівки характерних рис механізму оновлення та удосконалення професійних знань. Таким чином, **підвищення кваліфікації** – це неперервне, сплановане навчання працівників з метою оновлення та удосконалення їх професійних знань, умінь та навичок в руслі актуальних тенденцій розвитку галузі, у нашому випадку – туристичної індустрії.

В рамках підвищення кваліфікації персоналу індустрії гостинності на всіх рівнях дієвим є навчання на робочому місці в межах організації. Його називають по-різному: внутрішньофірмове навчання (Л. Б. Лук'янова, Н. Пазюра) [124; 167], внутрішньоорганізаційне (Л. Плеханова) [180] чи корпоративне (К. Баранова, О. Назарова) [13; 148]. Проте, ці терміни не є повними синонімами, вони синонімічні лише контекстно.

Внутрішньофірмове навчання – ефективний метод підготовки для різних типів працівників на базі компанії, в результаті якого передбачається подальше кар'єрне просунення і працівники набувають навички, що мають не тільки безпосереднє

відношення до роботи, яка виконується ними, але й інших видів робіт, що здійснюються в компанії певного напрямку діяльності [167]. Внутрішньофірмова підготовка – складова кар'єрного розвитку працівників [517, с. 5].

Внутрішньоорганізаційне навчання розглядається Л. Плехановою як цілеспрямована і неперервна підготовка персоналу, яка здійснюється по освітнім програмам додаткової професійної освіти на території організації, за рахунок її засобів і в її інтересах і спрямована на вирішення специфічних для цієї організації проблем, підвищення цінності кадрових ресурсів і розвиток професіоналізму співробітників [180, с. 12-13].

Корпоративне навчання можна розглядати в широкому та вузькому значенні. Якщо корпорація та фірма сприймаються синонімічно, тобто як одне підприємство, то корпоративне навчання – це внутрішньофірмове навчання (вузьке значення). У більш широкому – корпоративне навчання охоплює низку організацій, котрі об'єднані в єдину корпорацію, притримуються однакових правил, стандартів діяльності, єдиної корпоративної культури. Тому і навчання персоналу повинно проходити за однією програмою, за однаковими планами. Однак, кожна взята окремо організація може привносити у процес корпоративного навчання щось автентичне. У такому випадку термін «внутрішньофірмове навчання» не є повністю корпоративним. І, нарешті, під корпоративним навчанням мають на увазі також галузеве навчання, яке дозволяє працівникам цілої галузі гнучко реагувати на модернізацію виробництва, спрямовану на використання новітніх технологій, підвищення якості продукції та праці [148, с. 12].

У загальноприйнятому вживанні, під корпоративним навчанням мають на увазі форму підвищення кваліфікації та розширення професійних знань і вмінь спеціалістів *в рамках однієї організації* для забезпечення успішного та ефективного виконання її стратегічних завдань та підвищення ефективності її діяльності. Як відзначають науковці, корпоративне підвищення кваліфікації – це нова форма підготовки персоналу, яка має не лише прикладне, але й стратегічне значення, пов'язане з бізнес-завданнями підприємства, наприклад, в області формування корпоративної культури, кадрового резерву, оцінки ефективності роботи працівників тощо [13, с. 60].

У контексті нашого дослідження, мережі готелів та ресторанів і є корпораціями. Вони створюють власні системи підвищення кваліфікації співробітників, таким чином отримуючи гарантію того, що їх працівники озброєні необхідними знаннями та навичками, які відповідають корпоративному духу. Адже відповідність корпоративному духу, за словами українського дослідника А. Коноха, – одна із двох найвагоміших вимог разом з кваліфікацією та досвідом, що висуваються до співробітників середньої та вищої ланок в туристичній індустрії [102, с. 229].

Отже, в залежності від цільової аудиторії термін «корпоративне навчання» сприймається як внутрішнє, для своїх працівників. У такому випадку ми можемо також називати його внутрішньофірмовим чи «внутрішньоорганізаційним».

Орієнтуючись на замовника, набір цільових тренінгів, семінарів, майстер-класів теж можна вважати корпоративним навчанням з точки зору тренінгових центрів, консалтингових компаній, які пропонують освітні послуги корпоративним клієнтам.

Оскільки серед форм корпоративного навчання, яке охоплює усіх працівників підприємства, традиційно вирізняють окрім підвищення кваліфікації ще підготовку нових працівників та перепідготовку кадрів [13, с. 28], доцільно також розглянути їх трактування.

Підготовка нових працівників – отримання ними запасу знань, навичок, досвіду у процесі навчання, практичної діяльності [4, Т. 6, с. 417; 164, с. 576]. У форматі нашого дослідження актуальним є те, що в індустрії гостинності міститься безліч посад, для яких непотрібна професійна освіта і попередній досвід роботи. В процесі корпоративної підготовки працівники оволодівають необхідними для цієї посади знаннями, уміннями та навичками. Отже, **підготовку** будемо розглядати як *навчання осіб, яких було прийнято в організацію на роботу та які не набули освіти чи професії до цього*.

Аналіз словникової літератури свідчить, що під перепідготовкою розуміють – дію за значенням перепідготовки [4, Т. 6, с. 250]; повторне навчання спеціалістів з метою удосконалення і поглиблення знань [164, с. 534]; перенавчання [9, с. 98]; додаткове професійне навчання [22, с. 30]; перекваліфікація [209, с. 177]; здобуття штатними працівниками нових професій, знань і навичок. [274, с. 337]; зміну спеціальності [115, с. 33]. Перепідготовку проводять у таких випадках: для потреби організації, при зміні працівником чи організацією профілю діяльності.

Деякі науковці розрізняють «підвищення кваліфікації» та «перепідготовку за критерієм тривалості процесу. Так, О. Проценко відзначає, що поняття «підвищення кваліфікації» вживається для характеристики навчання у короткі терміни для покращення та поглиблення знань та умінь у процесі неперервної освіти. Поняття «перепідготовка» визначається дослідницею як навчання у більш тривалі терміни після завершення базової вищої освіти, спрямоване на набуття спеціальних знань та умінь. [196, с. 83].

У своєму дослідженні під терміном **«перепідготовка»** матимемо на увазі *додаткове професійне навчання або перенавчання з метою поглиблення знань, отримання нової кваліфікації чи спеціалізації, суміжної основній професії працівника, або з метою оволодіння новою професією чи спеціальністю*.

В умовах сьогодення професійна діяльність фахівця будь-якої галузі потребує від нього не лише теоретичних знань, практичних умінь та навичок, але і певний набір особистих якостей, які теж необхідно розвивати, як і професійні. Як слушно відзначає А. Кузьмінський, вектор професійного розвитку змінює свій напрям від простого наповнення необхідними знаннями до осмисленого особистісного зростання [115, с. 40]. Доцільно зауважити, що ця зміна напряму руху стосується не лише педагогів, але й працівників усіх сфер діяльності, зокрема і туристичної сфери. Духовний світ фахівця – основа його професійних досягнень [115, с. 29]. Відтак, поступальний розвиток фахівця як професіонала, неможливий без розвитку особистості. Взаємопов'язані процеси

професійного та особистісного розвитку розглядаються в педагогічній літературі як прояв професіоналізації висококваліфікованих працівників, успішна діяльність яких неможлива без включення їх в систему неперервної освіти [46, с. 121].

Розглянемо, що криється під терміном **«особистісний розвиток»**. Академічний тлумачний словник пропонує тлумачити цей термін як саморозвиток, тобто як розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами [4, Т. 8, с. 681].

Аналіз науково-педагогічної джерельної бази свідчить про те, що науковці розглядають цей термін «в контексті моделі: природа-людина-суспільство» [262, с. 4] або лише в рамках професійної діяльності. Наведемо для прикладу декілька визначень вітчизняних дослідників. За С. Пальчевським, особистісний розвиток – процес самореалізації особистості в інтелектуальному та соціальному плані [168, с. 72]. В. Щербіна підкреслює, що розвиток особистості – це фактор її постійного становлення в професійній діяльності, її прагнення до вищих щаблів професіоналізму [287, с. 33]. Е. Яценко розуміє під «особистісним розвитком» реалізацію індивідом своєї потенційної універсальності, нескінченості, становлення Людини в Індивіді [296].

Особистісний розвиток синонімічно називають індивідуальним розвитком [145, с. 337]; саморозвитком [17, с. 46; 99, с. 6; 100]; самореалізацією [179, с. 127; 23, с. 313]; самовдосконаленням [258]; самоосвітою [272]. Під саморозвитком науковці розуміють усвідомлений і керований особистістю процес, в результаті якого відбувається удосконалення фізичних, розумових, моральних потенцій людини, розгортання її як індивідуальності [99, с. 7]. Саморозвиток особистості є її свідомим пошуком і творенням самої себе і свого буття у світі [100].

Саморозвиток – самозміна суб'єкта у напрямі від свого Я-реального до Я-ідеального, яке виникає під впливом зовнішніх і внутрішніх причин [215]; духовно-практичний, індивідуальний процес, що розгортається у внутрішньому плані особистості у напрямку самовдосконалення [258].

Цілком очевидно, що особистість може успішно реалізуватися лише в процесі саморозвитку, який водночас є необхідною умовою самореалізації. Тому ці терміни не можна вважати синонімічними. Термін «самоактуалізація особистості» може вважатися терміном, що корелює з концептом «особистісний розвиток» та «самореалізація».

Оскільки більшість наукових джерел визнають синонімічність понять «особистісний розвиток» та «самоосвіта», доцільно навести і тлумачення терміну «самоосвіта». За Академічним тлумачним словником української мови «самоосвіта» – це набуття систематичних знань в будь-якій галузі науки, техніки, культури, політичного життя, що передбачає безпосередньо особисту зацікавленість того, хто навчається, в органічному поєднанні з самостійним вивченням матеріалу [4, Т. 9, с. 41]. Разом з тим, самоосвіта – це засіб самовиховання, оскільки сприяє виробленню цілеспрямованості, наполегливості в досягненні мети [там само]. Аналіз науково-педагогічної літератури, зокрема Академічного тлумачного словника української мови (1970-1980), Великого

тлумачного словника української мови за редакцією Т. Бусел [4; 33] дозволив нам виокремити дві позиції, з яких розглядають самоосвіту. У більш вузькому значенні самоосвіта – це самостійний процес набуття знань тими, хто навчається. В більш широкому розумінні під самоосвітою розуміють засіб саморозвитку особистості, який охоплює і набуття знань і, водночас, духовне зростання, фізичний розвиток особистості.

У контексті нашого дослідження, самоосвіта – це діяльність із самостійного підвищення кваліфікації, рівня власної освіченості за рахунок свідомого розширення спектру своїх можливостей [242].

Під **особистісним розвитком** будемо розуміти *усвідомлений саморозвиток, націлений на самовдосконалення особистості (духовний та фізичний розвиток), підвищення рівня власної освіченості (інтелектуальний розвиток), який взаємопов'язаний і взаємозалежний від професійного розвитку фахівця.*

Коли мова йде про сутність професійного розвитку у сьогоденних умовах, коли потрібен компетентний фахівець, який уміє самостійно приймати рішення, бере на себе більшу відповідальність, готовий безперервно навчатися і підвищувати свою кваліфікацію, здатний до самоосвіти, не можна обійти стороною два основних концепти, що лежать в його основі. Це – «компетенція» та «компетентність».

Аналіз довідкових джерел енциклопедичного характеру, зокрема Академічного тлумачного словника української мови в 11 томах (1970 – 1980), Великого тлумачного словника української мови за редакцією Т. Бусел, свідчить, що традиційно «компетенція» тлумачиться у двох вимірах, як:

- добра обізнаність із чим-небудь, що дає змогу особі фахово розв'язати певну проблему;
- коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [4, Т. 4, с. 250; 33].

Нами з'ясовано, що термін «компетентність» також тлумачиться двома способами. Перший, коли компетентність визначається як властивість за значенням «компетентний» [4, Т. 4, с. 250]. За другим, як стверджує укладач Сучасного словника іншомовних слів для середньої і вищої школи І. Данилюк, вона розуміється як «поінформованість, обізнаність, авторитетність» [58]. На перший погляд, зміст кожного поняття чітко визначений. Однак, у 70-х рр. ХХ століття терміни почали широко вживати у сфері економіки, зокрема в управлінні персоналом. Терміни із загальноновживаних лексичних одиниць стали «одинацями ринкової економіки» [17, с. 332], що зумовило модифікацію їх дефініцій та розбіжності у їх трактуванні. Невизначеність дефініційного змісту концептів приводить навіть до відсутності у деяких сучасних словниках словникової статті та пояснень значення терміну «компетентність». У них пропонується визначення лише прикметника «компетентний»: обізнаний, досвідчений у певній галузі чи питанні; знаючий, тямущий, той, що ґрунтується на знанні, кваліфікований; який має певні повноваження, повноправний, повновладний [75; 152].

Разом з тим, у практичному обігу часто послуговуються термінами «професійна компетентність» та «професійна компетенція». Хоча, за словами вітчизняної дослідниці Н. Лісової, яка займається питаннями психолого-педагогічної компетентності учителів, згадані терміни до сих пір відсутні у багатьох виданнях довідково-енциклопедичної літератури [117, с. 18].

Розглянемо зміст цих понять у дискурсі сьогоденних вітчизняних та зарубіжних педагогічних досліджень. Нами з'ясована відсутність єдності у їх трактуванні. Детальний аналіз причин такого стану в термінології та аналіз зарубіжних підходів до окреслених понять буде запропоновано в одному із наступних підрозділів, в якому розглядається відповідність англomовних та вітчизняних термінів. Тут обмежимося тими підходами, що найбільше нам імпонують та дають підстави для розробки дефініцій з позицій власного бачення.

Так, у європейському науковому просторі поняття «компетентність» широко трактують як здатність ефективно і творчо застосовувати знання та уміння в міжособистісних стосунках – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному і професійному контекстах [34, с. 3]. Разом з тим, в офіційному документі ЄС «Ключові компетентності для навчання упродовж життя. Європейська довідкова система» (Key competence for lifelong learning. A European Reference Framework) поняття «компетентність» визначено як комбінацію знань, умінь та ставлень у відповідному контексті [519].

У словнику «Професійна освіта» за редакцією Н. Ничкало поняття «компетентність» тлумачиться як «сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [195, с. 149].

Російський дослідник А. Хуторський вважає компетентністю «володіння людиною відповідною компетенцією, що включає особистісне ставлення до неї і предмету діяльності», а компетенцією «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів та що є необхідною для того, щоб якісно і продуктивно діяти» [277, с. 60]. Як бачимо, «компетентність» сприймається дослідником як набута особистістю якість, а «компетенція» як норма, задана вимога.

На думку української дослідниці Є. Іванченко, компетенція є інтерактивною цілісністю знань, умінь і навичок набутих у процесі навчання, які забезпечують готовність фахівця до професійної діяльності. Компетентність у її розумінні, це – комплекс професійних знань, умінь, відносин, ставлень, професійних якостей особистості, які набути у процесі навчання і соціалізації, продукують активну пізнавальну діяльність і дозволяють діяти в ситуації невизначеності [91, с. 108-109]. У цьому трактуванні концептів, дослідниця вбачає їх відмінність лише у дещо ширшому обсязі концепту «компетентність» та характері її набуття.

Як бачимо з різних дефініцій, сутність обох понять виражена через знання, уміння та навички. Водночас вчені застерігають від їх ототожнення з класичними «ЗУНами» [115, с. 35]. Компетентність за своїм обсягом є значно ширшою за сукупність знань, умінь та навичок, оскільки вони припускають «дію за аналогією зі зразком», а компетентність припускає «досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань» [295, с. 147].

Вартим уваги є підхід до розмежування окреслених понять, запропонований російським вченим Е. Зеєром, який вважає, що знання, уміння та досвід визначають компетентність людини, а здатність мобілізувати ці знання, уміння та досвід у конкретній соціально-професійній ситуації характеризує компетенцію професійно успішної особистості [80, с. 49].

Як свідчить проведений аналіз тлумачень, компетентність розглядається науковцями переважно як особистісна характеристика, а компетенції як «сукупність конкретних професійних чи функціональних характеристик» [32, с. 51], як задана вимога.

Вітчизняний дослідник О. Ситник при визначенні змістового наповнення понять «компетенція» та «компетентність» пропонує виходити із традиційного трактування термінів, зафіксованого у словниках, водночас наголошуючи, що в педагогічному сенсі доцільно вживати саме термін «компетентність» [222, с. 2-9]. Це положення знаходить підтвердження у багатьох інших педагогічних дослідженнях, в яких наголошується, що на сучасному етапі компетентність має стати головним освітнім конструктом моделі ефективного фахівця [213, с. 525].

Описуючи професійний розвиток фахівців, ми не будемо розмежовувати поняття «компетентність» та «професійна компетентність», «компетенції» та «професійні компетенції», оскільки у нашому дослідженні вони вживатимуться як синоніми. Тому під терміном **«професійна компетентність»** розумітимемо *цілісну, інтегративну характеристику особистості, яка охоплює у комплексі відповідні знання, уміння, навички та здатність їх ефективно застосовувати у своїй професійній діяльності, здатністю та бажанням до самовдосконалення і самоосвіти, які на практиці реалізуються через уміння проектувати свій подальший професійний розвиток.* Під **«професійними компетенціями»** будемо мати на увазі *своєрідні індикатори (перелік кваліфікаційних та соціальних вимог до професійної діяльності працівника), які уможливають визначення рівня його професійності.* На відміну від компетентності фахівця, яка виступає внутрішньою якістю суб'єкта та яка формується у нього в результаті оволодіння компетенціями, останні є для нього об'єктом оволодіння та за своєю характеристикою виступають зовнішнім явищем по відношенню до означеного суб'єкта.

Вищезгадані поняття, коли йдеться про професійну компетентність фахівців туристичної сфери, мають свою специфіку. Враховуючи те, що кінцевим результатом роботи персоналу у сфері туризму є гостинність у формі реалізованих послуг, то критерієм компетентності фахівця слугує рівень якості цих послуг [253, с. 235]. Відтак, звужуємо визначення поняття **«професійна компетентність фахівця сфери туризму»**

до індивідуальної характеристики ступеню відповідності вимогам професій у сфері туризму, сформованості у працівника професійних знань, умінь та навичок, що дозволяють йому ефективно вирішувати професійні завдання відповідно до кваліфікаційних вимог та внутрішньофірмових стандартів обслуговування. Звідси, **професійні компетенції працівника сфери туризму** – це загальні професійно-кваліфікаційні вимоги, які висуваються до професій у туризмі, соціальні вимоги та внутрішні корпоративні стандарти, які визначають його рівень професійності.

Підсумовуючи дефініційний аналіз концептів, що розкривають сутність і специфіку досліджуваної проблеми, можемо схематично зобразити складові професійного розвитку та їх взаємозв'язки (рис.1.3).

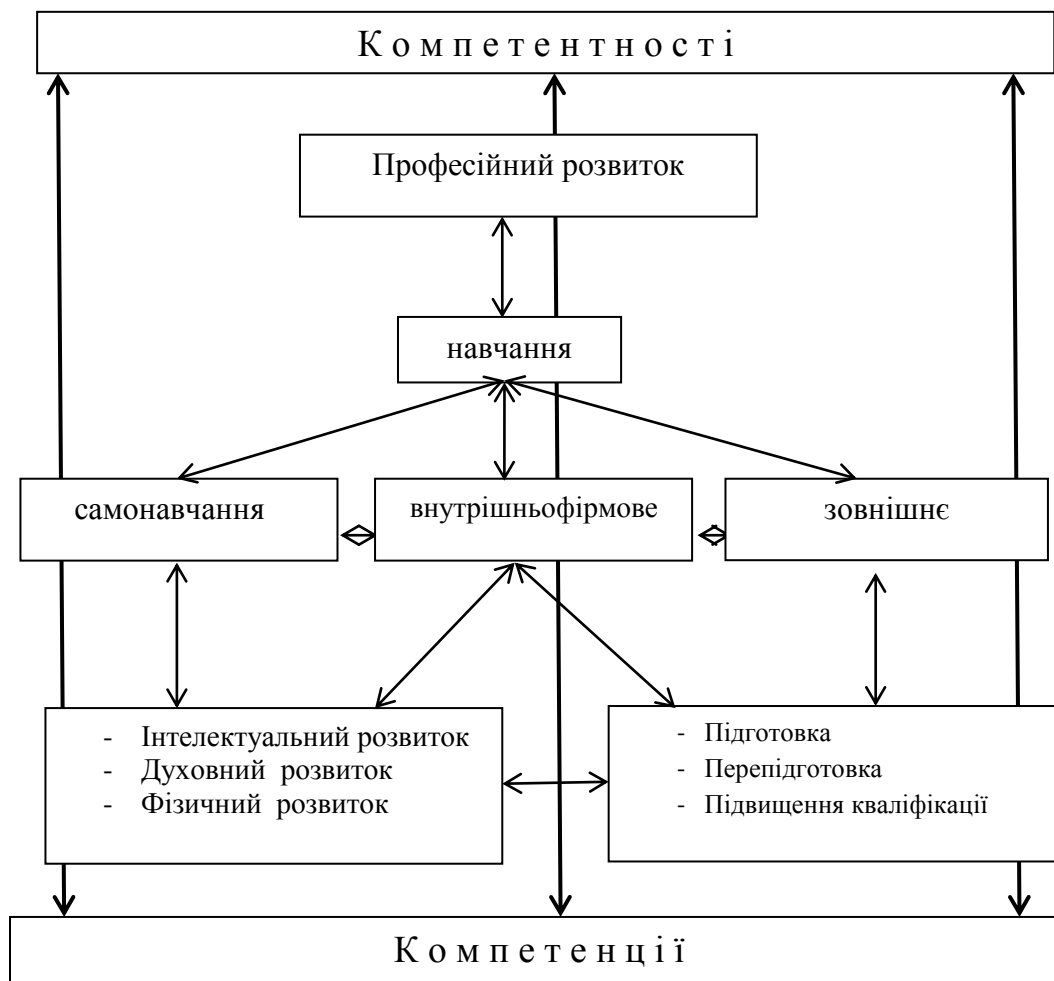


Рис.1.3. Складові професійного розвитку

Джерело: самостійне опрацювання автора.

Як бачимо, в основі професійного розвитку фахівців лежить навчання трьох видів: самонавчання, внутрішньофірмове та зовнішнє, яке може проводитися у трьох формах: як підготовка фахівців, їх перепідготовка та підвищення кваліфікації. Їх результатами є інтелектуальний, духовний та фізичний розвиток фахівців, котрий у лише у комплексі, у свою чергу, стає базою для професійного розвитку. Результати навчання та його якості



відображаються у професійності фахівців, а успішність здійснення професійного розвитку фахівця можна виміряти набутими компетентностями в процесі його навчання. Компетенції також представлено на рисунку, адже вони є наперед заданими вимогами, нормою, а тому тісно пов'язані із компетентностями.

Вважаємо за потрібне наголосити, що складові професійного розвитку: підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації, мають вагоме значення для особистості, для її ролі в суспільстві і на виробництві. Вони забезпечують наступність та неперервність освіти. Іншими словами, працівники мають можливість професійно розвиватися, набувати нових знань, удосконалювати свої уміння та навички. Вони стають конкурентоспроможними та мобільними, що відповідає вимогам науково-технічного прогресу та ринковим відносинам.

Таким чином, розглянувши тлумачення складових професійного розвитку, було з'ясовано термінологічний інструмент для дослідження сутності та специфіки досліджуваної проблеми. Однак, аналіз був би неповним без розгляду концепту «неперервної освіти», в рамках якої здійснюється професійний розвиток фахівців. Відтак, у наступному підрозділі зупинимося на його аналізі.

### **1.2.2. Дефініції дослідження сучасних підходів до професійного розвитку фахівців сфери туризму**

Бурхливий розвиток усіх сфер суспільства призвів до появи нових концепцій, ідей, підходів, які можна використовувати для розв'язання сучасних освітніх проблем, зокрема і до професійного розвитку фахівців. Чільне місце серед таких ідей займає концепція неперервності освіти (освіта/навчання упродовж життя), що стала наступником концепції «освіта на все життя». У нових умовах стратегія освіти та навчання упродовж життя стає актуальною і єдино можливою: вона спрямована не на засвоєння фіксованої системи знань, а на задоволення освітніх потреб людини, адаптацію її до змін навколишнього середовища, засвоєння нових соціальних ролей, створення умов для самоосвіти та самореалізації через надання можливості будувати власну пролонговану освітню траєкторію, що охоплює все її життя [162, с. 73].

На думку академіка І. Зязюна, «філософсько-педагогічна ідея неперервної освіти уособлює в собі обшир декількох змістовних цілеспрямовань. Це, передусім, усвідомлення освіти як процесу, що охоплює все життя; це – невпинне цілеспрямоване засвоєння людиною соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок існуючої освітньої системи; це – дотримання означеного принципу організації освіти, освітньої політики, спрямованої на створення умов для навчання людини впродовж усього її життя, забезпечення взаємозв'язку і спадковості різних ланок освіти» [84, с. 13].

Попри вказану значущість неперервної освіти, в Україні «освіта «упродовж життя» перебуває у зародковому стані. На думку деяких науковців, існують поодинокі стохастичні явища, але будь-яка системність практично відсутня [140, с. 111].

У контексті нашого наукового пошуку щодо професійного розвитку, мова йтиме про неперервність фахової освіти, яка сприяє посиленню позиції фахівця в його професійній діяльності. В Енциклопедії освіти за редакцією В. Кременя, неперервна професійна освіта трактується як постійний творчий розвиток і вдосконалення кожної людини впродовж усього життя шляхом взаємодії між знаннями, що освоєні на початкових етапах освіти, і знаннями, здобутими на наступних етапах, а також взаємодії між теоретичними і практичними знаннями, що підтверджуються компетентністю в подальшому їх використанні. Охоплюючи базову професійну і подальшу освіту, неперервна професійна освіта спрямована на послідовне поєднання навчальної і професійної діяльності в освітніх закладах, а також професійне самовдосконалення на різних життєвих етапах [71, с. 582].

Як бачимо, в дефініції наголошується можливість здобути базову професійну та подальшу освіту в освітніх закладах, але не вказуються місця та шляхи професійного самовдосконалення. Проте, безперечним є той факт, що неперервна освіта – є стратегічно важливим напрямком оптимізації підготовки нової генерації спеціалістів [70, с. 77].

Підсумовуючи зазначене вище, можемо запропонувати власне трактування провідного терміну дослідження. **Професійний розвиток** визначаємо як пролонгований (в контексті концепції «навчання впродовж життя»), спрямований процес підвищення професійності особистості, здатної до саморозвитку та самореалізації, через навчання на робочому місці, в межах організації свого працевлаштування, в ланцюгах системи підвищення кваліфікації та через самоосвіту.

Процеси безперервної освіти розуміються у сучасних умовах не тільки, як «навчання впродовж життя», але як «навчання шириною в життя», підкреслюючи розмаїтість видів освіти – формальну, неформальну, інформальну, які супроводжують будь-яку сферу життєдіяльності сучасної людини [140, с. 111]. Всі три ланки освіти, їх структура, мета, переваги та недоліки активно досліджуються вітчизняними та закордонними науковцями: М. Борисова, Ю. Деркач, Н. Мартинова, Л. Міщик, С. Овчаренко, О. Огієнко, Я. Петнучова (Y. Petnucheva), Л. Пуховська, Л. Таміліна (L. Tamilina), М. Баріллас де Дюарте (M. Barillas de Duarte), М. Галбрайт (M. Galbraith), Б. Зеленак (B. Zelenak), У. Хіпак-Шнайдер (Y. Hippach-Schneider) та інші [25; 62; 2008; 129; 140; 161; 162; 197; 327; 437; 472; 616; 676]. Причому, зустрічаються різні терміни: освітні ланки, гілки, складові освітньої системи, освітні підсистеми, категорії безперервної освіти, освітні траєкторії.

Щоб уникнути двозначності чи неправильного використання терміну, розглянемо детальніше, що розуміють зарубіжні та вітчизняні дослідники під цими дефініціями. Розпочнемо з короткого огляду зарубіжних періодичних видань та програм дослідницького напрямку та статистичних даних з проблем освіти дорослих та їх

зайнятості: Adult Literacy and Life Skills Survey<sup>1</sup> (ALL), International Adult Literacy Survey<sup>2</sup> (IALS), Labour Force Survey<sup>3</sup> (LFS), Programme for the International Assessment of Adult Competencies<sup>4</sup> (PIAAC), Adult Education Survey<sup>5</sup> (AES).

IALS [498] та ALL [309] розрізняють лише два види освіти: формальну та неформальну, проте користуються термінами formal та informal education відповідно. За їх трактуванням, формальна освіта (formal education) відноситься до кількості завершених років навчання в дошкільних та шкільних закладах, а також у вищій школі. Неформальною (informal education), на їх погляд, є будь-яка форма навчання, яка підпадає під одну із зазначених категорій: відвідування ярмарок, участь у професійних конференціях чи конгресах, коротких лекціях, семінарах, майстер-класах чи спеціальних бесідах, які не є частиною певного курсу (дисципліни); читання довідників, інструкцій, журналів; самонавчання, виконання різних дій для отримання певного досвіду; **навчання в організації** (розрядка наша) з метою краще пізнати різні аспекти цієї організації.

LFS [529] використовує інший підхід до виокремлення складових освітньої системи. В ньому визначаються дві широкі категорії без пов'язування їх з видами навчальної діяльності – регулярна освіта (regular education) та навчання, якому навчають (taught learning). Відповідно, регулярна освіта відноситься до навчання, результатом якого є освіта, що приводить до отримання ступеню, диплому чи свідоцтва. Навчання,

---

<sup>1</sup> Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL) – міжнародне періодичне видання по порівняльним дослідженням з проблем освіченості дорослих та їх навичок для життя.

<sup>2</sup> International Adult Literacy Survey (IALS) – міжнародне періодичне видання з проблем освіченості дорослих, яке було попередником ALL і виходило 1994, 1996 та 1998 роках і яке об'єднувало 20 країн. Пізніше, на початку нового тисячоліття, воно трансформувалося в International Adult Literacy and Skills Survey.

<sup>3</sup> Labour Force Survey (LFS) – дослідження, що виходить щоквартально, націлене на вивчення робочої сили в країнах Європейського союзу, як окремого суб'єкта на ринку праці, та питань, що мають відношення до робочої сили. В 2011 році було опитано 1,5 млн. працівників у всіх країнах ЄС, різних галузей економіки, різних професій та віку з проблем освіти дорослих та впливу освіченості на зайнятість роботою.

<sup>4</sup> Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) – програма міжнародного оцінювання компетенцій дорослих, яку було ініційовано в 2010 році Організацією для економічної співпраці та розвитку (Organization for Economic Cooperation and Development) для збору інформації з 27 країн щодо ключових когнітивних та робочих навичок для успішного функціонування в суспільстві і економіці в 21 столітті.

<sup>5</sup> Adult Education Survey (AES) – пілотний проект Європейської системи статистики для збору даних з питань освіти, зайнятості та економічної діяльності дорослих віком від 25 до 64 років, котрі проживають в приватних господарствах. Доробком AES є анкета, методи та форми звітності, спільні для всіх членів ЄС, щодо освіти та навчальної діяльності дорослого населення ЄС упродовж життя.

якому навчають, охоплює навчальні дії за межами регулярної освітньої системи і може включати серед іншого курси, семінари, приватні уроки чи настанови.

PIAAC [626] використовує схожий підхід і розрізняє формальну освіту (formal) та організовану освіту (organized education). Якщо особа навчається, щоб отримати офіційно визнану кваліфікацію, то такий процес називають формальним навчанням чи формальною освітою. Організована освіта включає: курси в рамках відкритої чи дистанційної освіти, спеціально організовані заняття на робочому місці чи навчання, яке проводять керівники чи колеги, семінари, курси, приватні уроки. Як бачимо, в цій програмі **навчання на робочому місці** (розрядка наша) розглядається як одна із форм організованого навчання.

AES [307] розширює дефініції LFA та PIAAC, оскільки пропонує чітке розмежування форм навчання і розрізняє три складові освітньої системи, аналогічно класифікації, що пропонується Європейським центром розвитку професійної освіти<sup>6</sup> (CEDEFOP). Формальна освіта є та, котра відбувається в офіційних освітніх закладах і яка приводить до отримання кваліфікацій, визнаних Національною кваліфікаційною рамкою (National Framework of Qualification – NFQ). Разом з тим, такі заклади можуть надавати і неформальну освіту. Форми навчання, які згадуються, аналогічні тим, що пропонує PIAAC: приватні уроки чи курси (настанови, інструкції в класі, лекції, теоретичний чи практичний курс), курси відкритої чи дистанційної форми навчання, семінари чи майстер-класи, **кероване навчання на робочому місці** (розрядка наша). Внеском AES можна вважати виокремлення інформального навчання в окрему категорію та введення в обіг термінів: формальне (formal), неформальне (non-formal) інформальне (informal) навчання. Остання категорія включає наступні види навчальної діяльності: навчання від члена сім'ї, друга чи колеги (у різних проявах – настанови, спостереження, чи виконання завдань разом), використання друкованих матеріалів (книг, фахових журналів тощо), користування комп'ютером (в режимі on-line чи off-line), екскурсії з гідом до музеїв, історичних, природних, промислових місць, відвідування навчальних центрів (включаючи бібліотеки).

За визначенням CEDEFOP існує три ланки освіти, або категорії навчання упродовж життя (lifelong learning categories) як вони іменуються в документах Центру [611; 612]: формальна, неформальна та інформальна.

Формальна освіта в освітніх та навчальних закладах і завершується отриманням диплому чи кваліфікацій. Неформальна освіта здійснюється по напрямкам системи освіти та навчання, але не завершується видачею офіційного документу. Неформальна освіта може здійснюватися на робочому місці чи в межах діяльності громадських організацій чи груп (молодіжних організаціях, профспілках чи політичних партіях). Її можна здобути і

---

<sup>6</sup> European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) – Європейський центр розвитку професійної освіти, заснований в 1975 році, базується в Греції, мета якого підтримувати розвиток Європейської професійної освіти та навчання (Vocational education and training – VET).

через організації та служби, що доповнюють формальну освітню ланку (наприклад, художні, музичні, спортивні класи чи приватні заняття з репетитором для успішної здачі екзаменів). Звичайно, вона не сприймається як «справжнє навчання», її результати не оцінюються на ринку праці. Однак, в світлі ідеї навчання упродовж життя, вона разом з інформальною освітою набуває значної вагомості. Інформальна освіта є природним доповненням щоденного життя. На відміну від формальної та неформальної, в інформальній освіті не завжди чітко простежується мета навчання, навіть сама людина не усвідомлює, що набула певних знань чи навичок [297]. Отже, визначальним чинником, що відрізняє всі три ланки, є наявність наміру чи мети навчатися [543].

Таку ж класифікацію використовує і Канадська організація з економічної співпраці та розвитку (Organization for Economic Cooperation and Development – OECD) [400]. Ця організація пропонує стислі, але чітко окреслені дефініції термінів, однак, використовує термін «навчання/учіння» (learning), а не «освіта» (education). Таку тенденцію спостерігаємо і в американській педагогічній літературі. Це, за словами американського дослідника Алана Роджерса (A. Rogers), пояснюється відсутністю визначення неформальної освіти: «Ніхто на даний час не визначив інформальну освіту, хіба що в термінах неструктурованого навчання (unstructured learning). Дискурс неформальної освіти поділяє світ освіти на дві частини: формальну та неформальну, остання має місце в ширшому контексті неформального навчання» [638].

Формальне навчання (formal learning) відбувається через структуровану програму навчання, інструктаж (instruction) і пов'язана з отриманням офіційної кваліфікації чи нагороди. Неформальне навчання (non-formal learning), на відміну від формального, не веде до отримання кваліфікації чи нагороди. Інформальне навчання (informal learning) – це результат щоденної діяльності, пов'язаної з роботою, сім'єю, хобі, відпочинком, або громадська діяльність; навчання, яке не структуроване, відбувається час від часу або спонтанно [660].

Інформальну освіту ще називають «навчанням через досвід» (learning by experience) [633]. Вона не структурована, не має навчальної мети та не є цілеспрямованою для того, хто таким чином навчається. Неформальна освіта іменується «середнім концептом» (intermediate concept) [там само]. Більшість дослідників погоджуються, що ця ланка освіти досить організована і має навчальні цілі [400; 676, с. 9]. Підміна концептів зумовлена тим, що межа між цими ланками чітко не окреслена, розмита. Однак, за словами А. Роджерса (A. Rogers), відмінності – очевидні [638].

Через відсутність чітко окреслених меж деякі зарубіжні дослідники останнім часом почали виділяти, окрім вже визнаних трьох освітніх ланок, ще одну – напівформальну (semi-formal) освіту (Дж. Голдштейн (J. Godstein), А. Кукульська-Хулме (A. Kukulaska-Hulme), Н. Нем (N. Nehm), Дж. Петіт (J. Petit) та інші) [445;528; 593]. На їх думку, саме в рамках напівформального середовища здійснюється справжнє навчання. Підґрунтям виокремлення концепту «напівформальна освіта» слугують різні причини. Серед них дослідники називаються такі:

- напівформальне середовище – завжди інтерактивне;
- учні в ньому почуваються більш невимушено і комфортно, ніж у формальному середовищі;
- освітня політика Європейських країн спрямована сьогодні на врахування результатів освіти/навчання, здобутих в межах напівформальних, неформальних та інформальних системах
- неоднозначність тлумачень термінів та підміна одного терміну іншим.

Єдність учених щодо виокремлення додаткової освітньої ланки, не викликає подиву. Водночас, спостерігаємо використання терміну «semi-formal education» у значенні «неформальна освіта», який протиставляється «formal education» [416; 516; 465]. Відомий зарубіжний науковець Майкл Ераут (M. Eraut) зазначає, що необхідно використовувати термін «неформальний» стосовно освіти у значенні «інформальний», оскільки останній асоціюється переважно з поведінкою людини, дискурсом, одягом, тому не може бути дескриптором навчальної діяльності. Разом з тим, дослідник вважає, що і термін «неформальний» теж може виявитися не зовсім доречним, відтак пропонує пошуки нових термінів або ж ретельного обґрунтування наявних [416, с. 12].

Серед тих, хто вводить в науковий обіг поняття «напівформальна освіта/навчання», варто назвати Дж.Гольдштейна (J. Goldstein), який виокремлює четвертий освітній стиль – напівформальний – за такими параметрами: усвідомлення учителем необхідності здійснювати освітній процес (Educator's Awareness – EA), усвідомлення учнем необхідності здобути освіту (Student's Awareness – SA) та інтерактивність середовища (Interactive Environment – IE) [445, с. 13-15]. Тому визначення цієї освітньої ланки включає в себе риси, що відповідають критеріям EA, SA, IE. «Це освітнє середовище ширших пропорцій, в якому і учитель і учень чітко усвідомлюють свої навчальні наміри, це – інтерактивне середовище, яке є більш інформальним, ніж формальним, але більш формальним, ніж інформальним» [там само, с. 15]. Бачення вченого можна відобразити графічно, виокремивши напівформальну освіту на межі формальної та інформальної освіти ( рис.1.4).

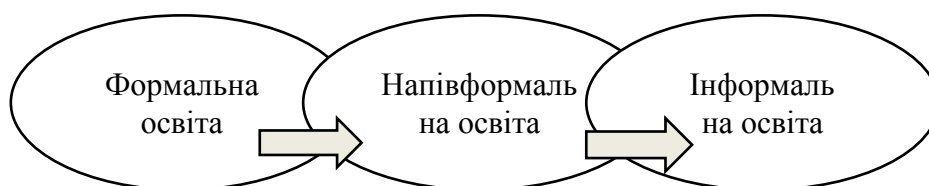


Рис.1.4. **Позиція напівформальної освіти (точка зору Дж. Гольдштейна)**

*Джерело: систематизовано автором на основі вивчення [445].*

А. Кукульська-Хульме (A. Kukulska-Hulme) та Дж. Петіт (J. Petit) вирізняють напівформальну освіту як навчання в рамках різних товариств, спільнот. Наприклад, майстер-класи для особистісного та професійного розвитку, клуби одностудійців, навчальна система бадді (навчання у форматі «товариш-товариш»), он-лайн

середовища [528, с. 33-36]. Таким чином, позиція напівформальної освіти чітко не визначається. Адже особистісний розвиток переважно асоціюється з інформальною освітою, а он-лайн середовища можуть належати як до формальної освіти (у випадку дистанційного навчання з метою здобуття диплому), до неформальної освіти (у випадку он-лайн курсів) чи до інформальної освіти (спілкування у соціальних мережах).

Зарубіжна дослідниця Н. Нем (N. Nehm) виокремлює напівформальну освіту, як підлеглу формальній освіті, але яка набуває цілком нової форми. Наприклад, розмови між колегами за кухлем пива про роботу над певним навчальним проектом [593]. Таким чином, учасник навчається сам, отримує інформацію від інших – одnodумців, колег по роботі, вчителів тощо. Таке навчання підтримується навчальними матеріалами з формального освітнього середовища. Підхід Н. Нем (N. Nehm) співпадає з точкою зору Дж. Гольдштейна (J. Goldstein) щодо проміжної позиції напівформальної освітньої ланки між формальною та інформальною (рис.1.5).



Рис.1.5. Позиція напівформальної освіти (точка зору А. Кукульська-Хульме та Дж. Петіт)  
Джерело: систематизовано автором на основі опрацювання [528, с. 33-36].

У напівформальній освітній системі постійно відбувається передавання інформації від однієї особи до іншої, яке підкріплене навчальними ресурсами. За твердженням Н. Нем (N. Nehm), таке передавання інформації може бути двох видів: «витягування» (pull – тягнути) або «штовхання» (push – штовхати). Останній тип передавання інформації має місце, коли один із учасників (giver – той, хто дає) передає свої знання іншому (receiver – одержувач) без урахування його вимог, потреб, інтересів, що характерно для формальної освіти. Можемо назвати таку модель освітньої взаємодії «нав'язування інформації» (див. рис.1.6).

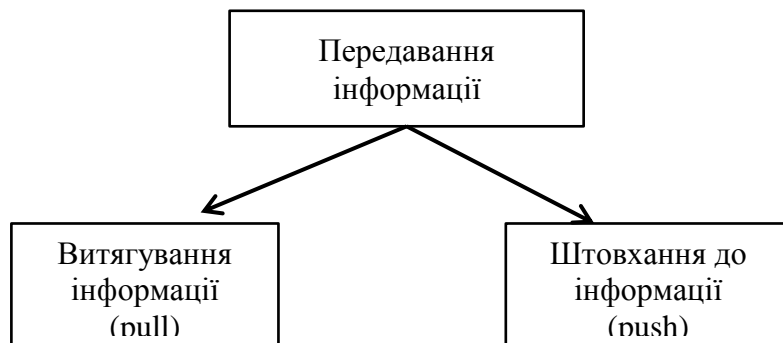


Рис.1.6. Типи передавання інформації у напівформальному освітньому середовищі  
Джерело: опрацювання автора на основі вивчення [593]

Педагоги передають свої знання учням, насичують їх інформацією. За висловом Н. Нем (N. Nehm), учасники 1 (givers) «штовхають» учасників 2 (receivers) до інформації, навіть, якщо перші їх не просили про це (рис.1.7).

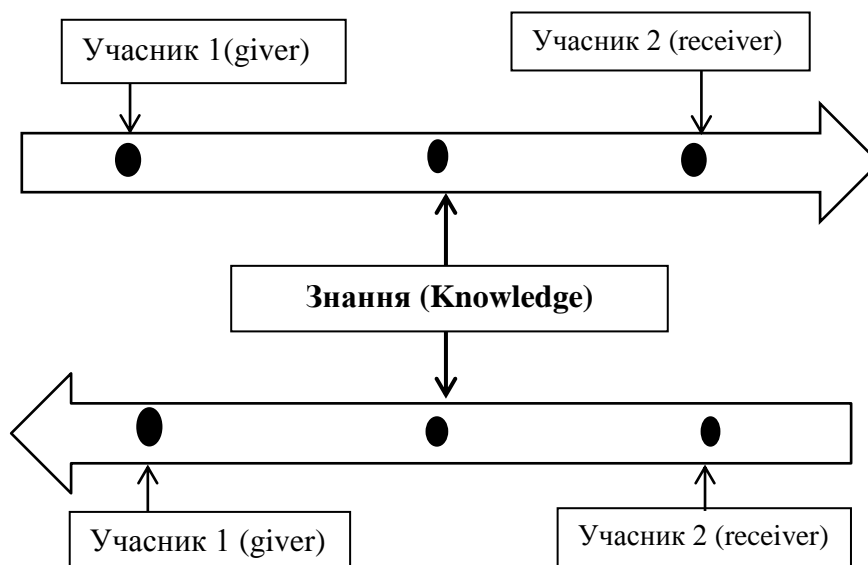


Рис.1.7. **Модель нав'язування та витягування інформації**

*Джерело: опрацювання автора на основі вивчення [593].*

У такому випадку суб'єкти навчання почуваються пригніченими великим обсягом інформації, у них відсутній стимул, вони не бачать цілі. Модель «витягування» інформації враховує потреби та інтереси суб'єктів навчання.

Ця форма більш поширена в неформальному середовищі, оскільки є інтерактивною. Крім того, стратегія «витягування» інформації є більш органічною, схильна розвиватися та пристосовуватися до будь-якої ситуації [593]. Враховуючи все сказане вище, можна стверджувати, що напівформальна освіта, у розумінні Н. Нем (N. Nehm), це обговорення результатів навчального процесу, інтерактивний обмін інформацією та навчальними матеріалами в інформальному середовищі.

Заслуговує на увагу підхід до напівформальної освіти ще однієї зарубіжної дослідниці Х. Хартман (H. Hartman), яку дослідниця виокремлює на прикладі організованого спорту. Напівформальне навчання у спорті може також бути на межі неформальної та інформальної освіти. Така двоїстість, на думку Х. Хартман (H. Hartman), є характерною рисою і властива лише напівформальній освіті [460]. Аналогічно попереднім графічним зображенням, можемо зобразити точку зору Х. Хартман (H. Hartman) на напівформальну освіту (див. рис. 1.8). Таким чином, всі перетинання і накладання кіл: між формальною та інформальною освітою, неформальною та інформальною та формальною і неформальною власне і утворюють напівформальну освіту.



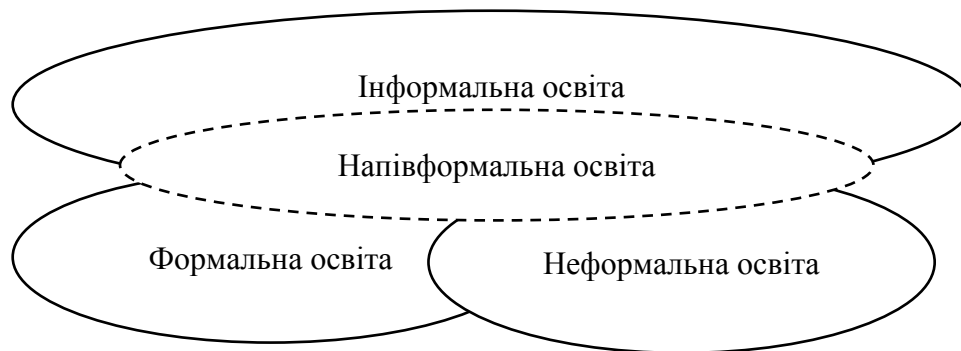


Рис.1.8. **Позиція напівформальної освіти (точка зору Х. Хартман)**

*Джерело: самостійне опрацювання автора на основі вивчення [460].*

Цікавим трактуванням напівформальної освіти є її розгляд з позицій інформальної освіти, запропонований канадськими дослідниками Дж. Квортером (J. Quarter) та Х. Мідха (H. Midha). Учені використовують ярлик «напівформальний» для позначення організаційного навчання, внутрішнього і зовнішнього, яке представлено професійними курсами [627]. Таким чином, напівформальна освітня складова межує з формальною та інформальною ланками. Однак, згідно традиційної класифікації різноманітні професійні курси відносять до неформальної освітньої системи. Відтак, ця класифікація не є однозначною та викликає багато запитань.

Як бачимо, ситуація з виокремленням четвертої освітньої ланки неоднозначна. Зарубіжні науковці виокремлюють різну кількість ланок освітньої системи, виділяють різні критерії для їх класифікації та їх різну наповненість. Погляди зарубіжних дослідників на освітні системи можна умовно звести до трьох груп. Згідно першого, розрізняють дві ланки – формальну та неформальну освіту. Найбільш поширена класифікація охоплює три освітні ланки – формальну, неформальну та інформальну освіту. Такий поділ та терміни властиві загальноєвропейським документам. Третя група дослідників виокремлює чотири складові: формальну, неформальну, інформальну та напівформальну освіту. Причому, позиція напівформальної освітньої ланки чітко не визначена. Її розташування вбачають або на межі формальної та інформальної освіти, або формальної та неформальної, або як площини перетину та накладання. Відсутня однаковість і в тлумаченні напівформальної освіти. Вона сприймається від розмови між колегами до організаційного навчання персоналу.

У вітчизняній педагогічній літературі розрізняють три ланки освіти і використовують терміни «формальна», «неформальна», «інформальна освіта», причому останню деякі дослідники називають «спонтанна освіта» [25, с. 11]. За твердженням Л. Міщик, поняття неформальної освіти частково збігається з такими поняттями як «додаткова» і «продовжена освіта» [140, с. 112]. Як бачимо, і в українських і в зарубіжних джерелах мають місце різні терміни та різні трактування.

Нам імпонує стисле визначення зазначених концептів, запропоноване О. Огієнко: формальна освіта передбачає навчання на загальному і/або професійному рівні освіти й завершується видачею документу, що підтверджує отриману освіту; неформальна освіта здійснюється поза формальною у різноманітних формах (навчання в освітніх закладах, громадських організаціях, в клубах, за допомогою тренерів), але носить цілеспрямований, системний характер; інформальна освіта передбачає індивідуальну пізнавальну діяльність упродовж життя, але не є цілеспрямованою [162, с. 31].

Підсумовуючи все вище викладене, виокремимо критерії для чіткого розрізнення освітніх ланок ціложиттєвого навчання (Табл.1.1). Це сприятиме розумінню професійного розвитку фахівців у контексті неперервної освіти.

Таблиця 1.1

### Характеристика ланок освіти з позицій неперервного навчання

Критерії	Формальна освіта	Неформальна освіта	Інформальна освіта
Форма	Інституційна	Інституційна і/або не інституційна	Не інституційна
Структура	Структурована	Структурована	Не структурована
Устрій	Системний	Системний	Не системний
Мета	Цілеспрямована	Цілеспрямована	Не цілеспрямована
Контроль	Наявний	Відсутній	Відсутній
Вимоги	Стандартизовані	Не стандартизовані	Відсутні
Зона дії	Широка	Вузька	Широка
Результат	Документально засвідчений	Не передбачає документального підтвердження	Документальне підтвердження відсутнє

Джерело: систематизовано автором на основі опрацювання [25; 162;460; 593;627].

Виходячи з даних таблиці, бачимо, що професійний розвиток зі своїми складовими: післядипломна освіта, підготовка, підвищення кваліфікації, перепідготовка та самоосвіта, може здійснюватися в усіх трьох ланках. Людина здобуває професійну освіту в рамках формальної освітньої підсистеми, яка охоплює також і післядипломну освіту фахівців, що забезпечує послідовність та неперервність їх освіти. Підсистеми неформальної та інформальної освіти не конкурують між собою, а взаємодоповнюють одна одну, створюючи основу для неперервної освіти дорослої людини, фахівця. Доцільно зауважити, що на сучасному етапі розвитку суспільства ці дві ланки стали досить популярні. Неформальна та інформальна освітні ланки мають вагомe значення для особистості, її кар'єри в компанії, де вона працює, і для її ролі в суспільстві та відповідають її інтересам. Іншими словами, працівники професійно розвиваються: підвищують свою кваліфікацію та займаються самоосвітою. Завдяки інформальній освіті, наприклад, доросле населення США отримує реальні, а не лише документально

засвідчені, академічні та професійні кваліфікації, тому надає перевагу саме їй [17, с. 155]. Така зміна ставлення до неформальної та інформальної освіти властива не лише американцям. Можна стверджувати, що в освіті дорослих простежується тенденція – «подолання стереотипу ставлення до неформальної освіти як мало важливої й несуттєвої» [140, с. 112].

Стосовно туристичної сфери, всі три ланки освіти задіяні у становленні та розвитку конкурентоспроможного фахівця індустрії туризму і, зокрема, готельного господарства. Проте міра їх використання різна. Формальна освіта пропонує для працівників цієї галузі низку можливостей: отримати фахову освіту на спеціалізованих курсах, в коледжах, післядипломну освіту в університетах. Пріоритетним напрямом у стратегічних планах світових готельних мереж є неформальна освіта, одним із принципів якої є «інтенсивне короткотермінове професійне навчання» [Мартінова]. Його можна отримати як на робочому місці, так і в інституційних освітніх структурах. Поза увагою не залишаються і можливості інформальної освіти, в рамках якої працівники сфери туризму здобувають не менші за обсягом і рівноважливі знання та необхідні навички та вміння, як і під час навчання персоналу на робочому місці, в рамках організації чи в цілому у корпорації.

З огляду на те, що фахівці, котрі здійснюють професійний розвиток, продовжують навчатися і є фактично дорослими учнями, науково-обґрунтований підхід до вивчення проблеми вимагає врахування найважливіших принципів освіти дорослих, розроблених фундатором андрагогіки Майклом Ноулзом (M. Knowles): потреба знати, усвідомлення себе як самостійної особистості, наявність досвіду, орієнтація на навчання, мотивація. Їх детальний розгляд буде запропоновано в одному із подальших підрозділів монографії.

Таким чином, враховуючи здійснений аналіз дефініцій, що розкривають сучасні підходи до предмету нашого дослідження, результати дефініційного аналізу термінів досліджуваної проблеми, що був здійснений у попередніх підрозділах, можемо графічно зобразити концептуальну карту поняття «професійний розвиток фахівців туристичної сфери» (див. рис.1.9).

Читаючи концептуальну карту поняття «професійний розвиток фахівців сфери туризму», бачимо її ядро, утворюване концептами «особистість», «професія», «розвиток». Ближню периферію складають концепти «інтелектуальний розвиток», «духовне зростання» та «фізичне зміцнення», «підготовка», «перепідготовка», «підвищення кваліфікації», які тісно пов'язані з концептом «навчання». Завдяки навчанню, яке охоплює самонавчання (в запропонованих нами термінах «учіння»), внутрішньофірмове/корпоративне та зовнішнє навчання, також здійснюється самоосвіта та реалізується можливість зробити кар'єру. Результатами здійснюваного навчання будь-якого виду, стають: освіченість, компетентність, самореалізація, самоактуалізація; кваліфікація, володіння затребуваними в туризмі компетентностями, конкурентоспроможність та мобільність фахівця. Слід зауважити, що особливого

вивчення потребують також питання визнання та оцінювання результатів неформальної та інформальної освіти.

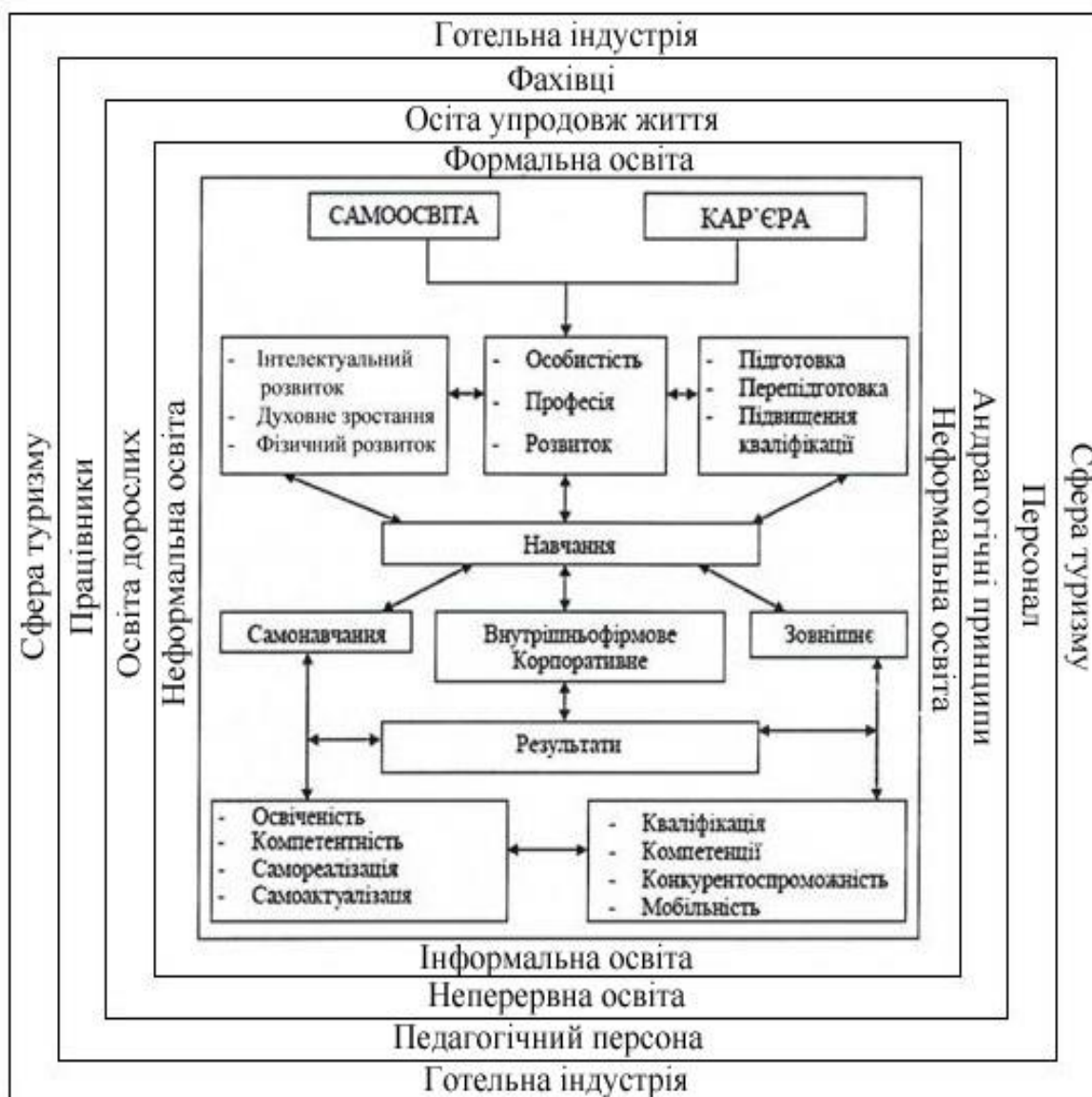


Рис.1.9. Концептуальна карта поняття «професійний розвиток фахівців сфери туризму»  
Джерело: самостійно розроблено автором.

Нині загальноприйнято вимірювати їх в термінах компетенцій та компетентностей, тобто компетентнісний підхід набуває актуальності і при розгляді професійного розвитку кадрового корпусу готелів. Унаслідок цього поняття «компетенцій» та «компетентностей» також входять до понятійного поля досліджуваної проблеми. Загалом, карта відображає всі процеси у контексті неперервності професійної освіти, що мають місце в рамках неформальної та інформальної ланок. Вони взаємодоповнюють одна одну та ґрунтуються на андрагогічних принципах.

Отже, побудова концептуальної карти дозволила нам окреслити межі понятійного поля концепту «професійний розвиток фахівців сфери туризму»; уможливила цілісне

бачення процесів, що мають місце в його рамках; окреслила ті поняття, що утворюють ядро дослідження, та їх близьку периферію; відобразила ключові терміни тезаурусу нашої наукової розвідки.

### **1.5. Відповідність англomовних термінів дослідження у вітчизняній педагогічній літературі**

Як зазначалося в попередніх підрозділах, проблема професійного розвитку фахівців активно вивчалася вітчизняними і зарубіжними дослідниками. Як зазначає Л. Пуховська, відкриваються все нові грані проблеми, зусиллями вчених різних країн уточнюється зміст поняття професійного розвитку [199, с. 99]. Водночас, «одні і ті самі педагогічні явища, процеси, зв'язки і відношення позначаються різними термінами, особливо це стосується «іншомовних термінів», які можуть позначати абсолютно тотожні конструкти» [49, с. 255]. Тому вчений підкреслює, що такі ситуації вимагають «спеціального акценту уваги» [там само]. Дослідники часто пишуть про одне й те саме явище, використовуючи різні терміни. Недоцільність використання іншомовних термінів за наявності вітчизняних – очевидна. Проте, слід зауважити, що введення в обіг педагогічної науки англomовної термінології сприятиме розширенню тезаурусу, дасть можливість вітчизняним дослідникам вивчати зарубіжний досвід мовою оригіналу, спілкуватися з іноземними колегами, які займаються тією ж проблемою, описувати свої наукові здобутки і друкуватися в міжнародних дослідницьких журналах.

Щоб уникнути термінологічної неоднозначності, яка за твердженням В. Краєвського та О. Бережної, різко знижує рівень дослідницької роботи [109, с. 196], необхідно досліджувати, як саме корелюють вітчизняні та англomовні терміни, знаходити відповідні їм україномовні аналоги, а за відсутності таких – використовувати іншомовний термін.

Таким чином, третю групу дефініцій тезаурусу нашого дослідження становлять вітчизняні та відповідні їм англomовні терміни. Спробуємо з'ясувати, якими концептами оперують вітчизняні та зарубіжні дослідники, вивчаючи проблему професійного розвитку фахівців.

Проаналізуємо зарубіжні дослідження. Феномен професійного розвитку позначається у світовій науковій літературі різними термінами, зокрема, «професійний розвиток» (professional development), «кар'єрний розвиток» (career development), «розвиток персоналу» (staff development; employee development, workforce development), «розвиток людських ресурсів» (human resources development), «післядипломна освіта» (postgraduate education). Перелік іншомовних термінів можна продовжити і більш узагальнюючими мовними конструктами як «навчання» (training), «навчання та розвиток» (training and development), «підвищення кваліфікації персоналу» (human performance technology), так і більш вузькими поняттями, які підкреслюють лише окремі аспекти

професійного розвитку: «навчання технічним навичкам» (technical training), «розвиток навичок лідерства та керування» (executive and leadership development).

Останнім часом в науковому обігу набули популярності терміни неперервна освіта (continuous, continuing or continual education), освіта упродовж життя, ціложиттєва освіта (lifelong or lifetime education/learning), перманентна освіта (permanent education) тощо. З точки зору корпорацій, професійний розвиток сприймається як «розвиток організації» (organizational development), або вужче як «корпоративне» чи «внутрішньофірмове навчання» (organizational learning).

У літературі зустрічаються й інші, близькі за значенням терміни. Лише з самого переліку термінів зрозуміло, наскільки комплексним є поняття професійного розвитку. Як зауважує С. Плангпрамул (C. Plangpramool), різні назви одного й того ж явища, а саме професійного розвитку, можуть спантеличити будь-кого і навіть тих, хто відповідає за здійснення професійного розвитку працівників [620]. Дефініційний аналіз цих термінів свідчить, що їх зміст не є повністю тотожним, він частково збігається, але автори тлумачать їх по-різному.

Наприклад, терміни «професійний» та «кар'єрний розвиток» корелюють між собою, однак не є тотожними. У широкому сенсі поняття «професійний розвиток» відображає розвиток особи в її професійній ролі [199, с. 98]. У більш деталізованих тлумаченнях професійний розвиток розглядається як зростання професійних досягнень фахівця в результаті накопичення ним власного досвіду і систематичного його аналізу і використання [442, с. 41]. Хоча А. Глетсорн (A. Glatthorn) розглядав професійний розвиток вчителів, слід зазначити, що це стосується будь-якого фахівця. Адже таке визначення професійного розвитку враховує два види досвіду: формальний, тобто навчання, участь у конференціях, семінарах, виставках тощо, а також неформальний та інформальний (читання фахової літератури, перегляд телевізійних передач, спілкування з колегами за межами робочого місця та ін.). За цією концепцією професійний розвиток є ширшим поняттям, оскільки кар'єрний розвиток – це рух фахівця по кар'єрним щаблям у своїй професії. Разом з тим, тривалий, ціложиттєвий процес, що допомагає працівнику вчитися і досягати успіху в кар'єрі, також називають кар'єрним розвитком (career development) [350]. Хоча в зарубіжних наукових джерелах ці терміни можуть замінятися [675], вважаємо недоцільним використовувати ці два терміни синонімічно.

Порівнюючи терміни «кар'єрний розвиток» та «розвиток персоналу», можна стверджувати, що «кар'єрний розвиток» є ширшим за «розвиток персоналу», під яким за словами А. Глетсорна (A. Glatthorn), розуміють забезпечення фахівців «організованими програмами підвищення кваліфікації» [442, с. 41].

Стосовно терміну «розвиток людських ресурсів», під ним розуміють: процес допомоги працівникам для розвитку їх особистих і організаційних навичок, їх знань і умінь [463]; низка видів діяльності, які покращують здібності людини для розкриття їх найбільшого потенціалу [489, с. 3]; різноманітні види діяльності організації, які сфокусовано на навчанні: тренінг, навчання, розвиток, навчання на робочому місці,

розвиток кар'єри і навчання упродовж життя; розвиток організації, її знань та її навчання [687]; організоване навчання, що проводиться в межах організації для підвищення продуктивності праці і/або особистого зростання з метою покращення роботи, особистості і/або організації [643].

Водночас, деякі науковці підходять до змісту поняття «розвиток людських ресурсів» з економічних позицій і вважають його інвестиціями в розвиток фізичних, інтелектуальних, когнітивних, емоційних здібностей людини, організації і суспільства для покращення їх діяльності, головними стимуляторами яких є освіта та навчання [693]. У вітчизняній педагогічній літературі під терміном «розвиток людських ресурсів», розуміють: «програми освіти, підготовки кадрів і безперервного навчання, спрямовані на розвиток і підтримання здатності особи виконувати роботу та її продуктивність протягом усього життя» [46, с. 131].

Щодо терміну «postgraduate education», найбільш наближеним до нашого розуміння є термін «післядипломна освіта». Доцільно зауважити, що термін «післядипломна освіта» в зарубіжних країнах не використовується так широко, як у вітчизняній педагогічній теорії і практиці. Адже в українській педагогіці післядипломна освіта сприймається як одна із органічних складових неперервної освіти (шкільна – вища – післядипломна) [21; 122; 273]. Вслід за І. Носаченко, вважаємо, що традиційний підхід до післядипломної освіти, коли вона розглядається лише як продовження вищої освіти, не відповідає сучасним потребам суспільства в цілому і, зокрема, особистості. Адже в нинішніх умовах післядипломна освіта є «способом освітньої діяльності, що забезпечує розвиток творчого потенціалу особистості, зростання професійної компетентності, підвищення соціальної адаптації в нових соціально-економічних умовах» [160, с. 237].

В зарубіжних джерелах цей термін використовують для позначення окремого навчального циклу після отримання особою диплома бакалавра і дослівний переклад терміну – «післядипломне навчання». Так, у науковій літературі Греції поняття «післядипломна освіта» передається двома термінами «підвищення кваліфікації» та «перепідготовка» працівників [196, с. 59]. Таке розуміння змісту поняття, за словами А. Кузьмінського, властиве професійно-кваліфікаційному підходу до післядипломної освіти, при якому не враховується особистісна гуманістична сутність фахівця [115, с. 24]. Окрім того, ми можемо говорити про післядипломну освіту як засіб професійного розвитку лише стосовно тих осіб, які вже отримали спеціалізовану фахову освіту. Це впливає з визначення концепту «післядипломна освіта», під яким розуміють «спеціалізоване вдосконалення отриманої освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду» [160, с. 236].

Водночас, досліджуючи професійний розвиток фахівців туристичної сфери, варто пам'ятати, що туристична індустрія, як жоден інший сектор економіки, охоплює велику кількість працівників без спеціальної освіти. Тому вважаємо використання терміну

«післядипломна освіта» для дослідження явища професійного розвитку фахівців сфери туризму некоректним.

Розглянемо відповідність вітчизняних термінів, що пов'язані з професійним розвитком фахівців, та їх англomовних аналогів. Аналіз науково-педагогічної літератури з даної проблеми свідчить, що у вітчизняних і російських джерелах використовуються різні терміни. Спостерігається така ж тенденція – різноманітні терміни, зміст яких частково чи повністю збігається, тлумачаться по-різному, хоч і позначають одне явище.

Так, Т. Десятов іменує підвищення кваліфікації англійським терміном «professional development» і зазначає, що це – навчальна діяльність, яка спрямована на вдосконалення, формування готовності працівника до виконання більш складних трудових функцій. Така діяльність передбачає освоєння нових загальнотеоретичних і спеціально-технологічних знань, розширення спектра вмінь і навичок, поглиблення розуміння зв'язку між наукою і технологією [46, с. 99]. Крім того, одна із форм освоєння прогресивного досвіду, метою якої є підвищення ефективності праці – також позначається англomовним терміном «професійний розвиток» [там само, с. 101].

Термінологічна невизначеність у вітчизняних наукових педагогічних розвідках характерна і для терміну «післядипломна освіта». Цей термін використовують для позначення процесу освоєння нових знань і вмінь в системі підвищення кваліфікації тією особою, котра закінчила вищий або професійно-технічний заклад [там само, с. 103]. Отже, післядипломна освіта – це навчання в системі підвищення кваліфікації. Разом з тим, Т. Десятов у Глосарії основних термінів професійної освіти і навчання пропонує для позначення підвищення кваліфікації персоналу також такі англomовні терміни: «staff training, personnel training, corporate training, vocational training».

Термінологічну невідповідність термінів спостерігаємо і в Енциклопедичному словнику-довіднику з туризму, укладеному В. Смолійем, В. Федорченком, В. Цибухом. Підвищення кваліфікації в ньому називають «adult training» [229, с. 243], де adult означає «дорослий», а training – навчання. Іншими словами, в розумінні дослідників, підвищення кваліфікації – це навчання дорослих.

Коли мова йде про післядипломну освіту у вітчизняній практиці, завжди послуговуються комплексним терміном «післядипломна освіта, перепідготовка та підвищення кваліфікації», який повною мірою розкриває суть досліджуваного явища.

Аналізуючи зарубіжні та вітчизняні науково-педагогічні джерела, спостерігаємо також не завжди коректне вживання термінів, що означають ланки освітньої системи: формальна, неформальна, інформальна освіта. Так, наприкінці ХХ століття традиційно вважали, що освітня система складається з формальної (formal) та неформальної (informal) освіти. За Словником Лонгмен сучасної англійської мови, префікс *in-* має два значення: «протилежне, не таке, як щось» та «без чогось» [ 554, с. 819]. Як бачимо, дуалістичний поділ «формальний-неформальний» виходить із першого значення префікса. На початку ХХІ століття, вчені почали розглядати три складових освітньої системи [327;437; 472; 616; 676]. Для позначення формальної освіти використовували і



продовжують вживати той самий термін «formal education». «Non-formal» слугує терміном для визначення неформальної освіти. Термін «informal» було взято на озброєння для позначення інформальної освіти, тобто префікс *in-* вживається у своєму другому значенні: без освітніх інституцій, без диплому чи сертифікату, без структури, навчального плану тощо.

Деякі дослідники для позначення інформальної освіти віддають перевагу термінам «spontaneous» (спонтанний, мимовільний, невимушений) [660] чи «experiential» (емпіричний, досвідний) [633; 638]. А «non-formal» називають ще «школою міцного удару» (school of hard knocks), «школою життя» (school of life), чи, навіть метафорично «університетом Південного В'єтнаму» (University of South Vietnam), маючи на увазі отриманий військовий досвід ведення війни у В'єтнамі [716]. Аналіз назв показує, що у цьому випадку терміни «неформальна» та «інформальна освіта» підміняються. Адже, якщо «non-formal» – це «школа життя», то, логічно зробити припущення, що така освіта, здобута упродовж життя в результаті життєвого чи професійного досвіду, власне повинна називатися інформальною (informal), а ніяк не «non-formal».

В англomовній педагогічній літературі розрізняють три складові освітньої системи та загальноприйнято використовувати такі терміни: formal education / формальна, non-formal education / неформальна та informal education / інформальна освіта. Водночас, спостерігаємо і використання таких англomовних аналогів: formal, semi-formal, informal, як, наприклад у дослідженнях С. Селандер (S. Selander) [649, с. 10-11].

Варто зазначити і відсутність у зарубіжній науковій літературі єдиної термінології у позначенні освітніх ланок. Останні іменуються категоріями ціложиттєвого навчання (lifelong learning categories) [611; 612], освітнім середовищем (educational setting) [649, с. 10-11], типами освіти (types of education) [445], освітньою стратегією (educational strategy) [604, с. 63] або освітнім стилем (educational style) [593].

Аналогічну ситуацію спостерігаємо і у вітчизняних джерелах: більшість дослідників послуговуються терміном «інформальна освіта» [62; 129; 161; 162], інші вживають термін «спонтанна освіта» [25] або «позаформальна» [130]. Варто зауважити, що в Термінологічному словнику-довіднику «Основи андрагогики» для студентів соціально-гуманітарних спеціальностей, укладеному В. Масловою [130], простежується невідповідність українських термінів їх загальноприйнятим англійським еквівалентам. Назви формальної освіти співпадають, англійському терміну «non-formal» відповідає термін «позаформальна освіта», в той час як під «informal education» розуміють «неформальну освіту».

У монографії для позначення ланок освітньої системи будемо користуватися термінами, загальноприйнятими в європейській педагогічній літературі: formal education / формальна, non-formal education / неформальна та informal education / інформальна освіта. Порівняльний аналіз відповідностей назв україномовних та англomовних термінів, що позначають освітні системи, представлено у таблиці 1.2. Як бачимо, виділені

англомовні терміни не завжди чітко відповідають україномовним і навпаки. Така невідповідність призводить до плутанини і неоднозначності трактування термінів.

Таблиця 1.2

**Порівняльний аналіз відповідностей україномовних та англомовних термінів, що позначають освітні системи**

	<b>Formal education</b> (формальна освіта)	<b>Non-formal education</b> (неформальна освіта)	<b>Informal education</b> (інформальна освіта)
<b>Регулярна освіта</b> (regular education)	√		
<b>Неформальна освіта</b>			√
<b>Спонтанна освіта</b> (spontaneous)			√
<b>Додаткова освіта</b>			√
<b>Продовжена освіта</b>			√
Навчання через досвід ( <b>learning by experience, experiential</b> )			√
<b>Позаформальна освіта</b>		√	
Середній концепт ( <b>intermediate concept</b> )		√	
Організоване навчання ( <b>organized education</b> )	√	√	
Навчання, якому навчають ( <b>taught learning</b> )		√	
Школа життя, школа міцного удару, Університет Південного В'єтнаму ( <b>school of life; school of hard knocks; University of South Vietnam</b> )		√	
Напівформальна освіта ( <b>semi-formal education</b> )		√	√

Джерело: систематизовано автором на основі опрацювання джерел: [25; 62;129; 130; 161; 162 ; 327; 437; 472; 616; 633; 638; 649; 660; 676; 716].

Ще одним негативним прикладом понятійно-термінологічної неоднозначності та підміни одного терміну іншим може слугувати наявність в педагогічній літературі низки визначень понять «освіта» та «навчання». В контексті нашого наукового пошуку професійне навчання є складовою професійного розвитку працівників туристичної сфери. В зарубіжних джерелах це поняття іменується термінами «vocational education and training» (VET) або «continuing vocational education and training» (CVET). Дослівний переклад «професійна освіта та навчання», «продовжена професійна освіта та навчання». Як бачимо, англомовний термін включає в себе мовну одиницю «освіта». Можливо, говорячи про професійний розвиток, слід вживати не просто концепт

«професійне навчання», а термін «професійна освіта та навчання»? В цьому контексті іншомовні педагогічні джерела оперують також лексичною одиницею «learning», яка теж означає «навчання». Як корелюють всі ці терміни? Спробуємо розглянути відповідність зазначених англомовних та вітчизняних термінів детальніше.

Англомовний термін VET (професійна освіта та навчання) сприймається як єдиний концепт, що поєднує в собі споріднені, але водночас відмінні поняття «освіта» та «навчання».

Зарубіжні дослідники розрізняють освіту та навчання (education і training), зазначаючи, що це відмінність між «знати як» (know how) та «знати чому» (know why). Сутність першого терміну (know how) – це навчання «мислити думками інших людей». Таке навчання виступає початковим етапом на шляху до «мислення власними думками» (know why), яке репрезентує фінальний етап, тобто освіту [418, р. 46]. Водночас, як справедливо відзначається, ці два види навчання знаходяться постійно у взаємодії, проте «центр тяжіння у них різний» [там само].

Для більш чіткої диференціації цих двох термінів в зарубіжній методичній літературі пропонується розглядати їх за наступними трьома критеріями: мета, історія, методологія [394]. З огляду на мету, навчання здійснюється задля отримання специфічних навичок, які роблять учня більш конкурентним на ринку праці. Освіта ж здійснюється для подальшого набуття знань та розвитку інтелекту.

Використання історичного критерію при аналізі процесів навчання породжує різне сприйняття часу їх зародження. Одні дослідники вказують на те, що навчання зародилося разом з людською цивілізацією, оскільки людині необхідно було передавати свої знання та навички іншому поколінню. Проте лише з появою писемності людина змогла керувати навчанням. Коли послання однієї людини було успішно сприйняте і зрозуміле для іншої, то відбувся власне сам процес навчання – передача знання та вміння [664, с. 1-3]. Причому, дослідник іменує таке навчання вже не терміном «training», а іншим «learning».

Деякі дослідники схильні вважати гільдії ремісників витоками навчання (у його сучасному сенсі) [394]. Молоді люди бідних прошарків населення та середнього класу були учнями під керівництвом ремісників і навчалися професіям. Що ж до освіти, то вона зародилася в середньовічній університетській системі. Молоді нащадки заможних та аристократичних родин перед вибором професії проходили курс навчання з теології та філософії.

Згідно методологічного критерію визначаються засоби цих двох педагогічних явищ. Для здійснення навчання необхідні, як правило, спеціалізовані курси та підручники. Навчання може бути зубрінням матеріалу, а підручники часто бувають наказового характеру. Хоча незалежне мислення і схвалюється на мікро-рівні, революційні інновації подавляються. Навчання виступає частиною курсу, і коли курс завершено, то і навчання також. Освіту ж вважають ціложиттєвим процесом, який іменують англомовним терміном «educational learning». В цьому випадку учня (learner)

заохочують до мислення, написання і обговорення того, про що він прочитав у книгах, посібниках [394]. Тобто можна зробити висновок, що навчання (training) є невід'ємною частиною освіти (education) та водночас її основою.

Водночас інші дослідники наголошують на тому, що саме освіта (education) – це складова навчання (training), його основа [618]. З таким підходом можна погодитися лише розглядаючи ці два концепти з позицій отримання результатів. Зрозуміло, що в процесі навчання (training) для отримання необхідних навичок та умінь використовуються знання. Однак, в такому випадку має місце звуження змісту концепту «освіта» до «багажу знань». Нам здається такий підхід суперечливим і неоднозначним. Адже «освіта» це не просто самі знання. Це у повсякденному розумінні ми стверджуємо, що, якщо учень не зрозумів певну тему, розділ чи предмет, то учитель не навчив його. Освіта здійснюється через навчання. Навчання – це результат сумісної діяльності того, хто навчає, і того, хто навчається [116]. Більш того, ми можемо назвати навчання партнерством, в процесі якого учні здобувають знання, навчаються жити, а не навчаються, щоб здати іспит, залік тощо. Отже, говорячи про освіту як про самі знання і про основу навчання, ми підміняємо терміни.

Коли мова йде про освіту та навчання загалом, і професійну освіту, зокрема, доцільно розглянути і співвідношення термінів «education», «training», «learning». Аналіз англійської педагогічної літератури показує, що існують суперечності у використанні та трактуванні цих термінів. Згідно одного підходу, всі терміни розмежовуються, а за іншим – взаємопідміняються.

С. Розенбаум (S. Rosenbaum) розмежовує терміни «education», «training» і «learning», використовуючи в якості критерію мету: мета освіти полягає в тому, щоб бути освіченим, здобути багаж знань і вміти критично мислити, навчання націлене на набуття і розвиток навичок і вмінь. Термін «learning» трактується ним як процес, який здійснюється лише учасником, тобто учнем. Загалом, за його переконанням, «академічний світ фокусує свою увагу на освіті, в той час як корпоративний світ – на навчанні» [639]. Водночас С. Розенбаум (S. Rosenbaum) стверджує, що на практиці він користується усіма термінами, не розмежовуючи їх і підміняючи один іншим [там само].

Терміном «learning» в англійській педагогічній літературі часто називають і «education» і «training». Проаналізуємо причини такої підміни.

Заслугове на увагу підхід Малколма Тайта (M. Tigt) до трактування терміну «навчання» (training) через концепти «education» та «learning». Учений стверджує, що навчання «training», як правило, вужче, специфічне та спрямоване на набуття навичок. Освіта «education» – поняття ширше, загальне, спрямоване на отримання знань. Навчання «learning» – концепт загадковий, таємничий, який репрезентує фундаментальний людський процес. У загальноприйнятому розумінні «learning» – це процес, який людина здійснює безупинно, як дихання. Людина навчається, навіть, коли сама не усвідомлює цього і вона ніколи не є занадто старою для цього процесу [692, с. 23]. Проте через відсутність розуміння, як саме люди навчаються, педагоги, психологи

та дослідники не можуть дійти згоди у визначенні терміну «learning». Тому вчений пропонує сприймати «training» як частину «education», яка, в свою чергу, є частиною «learning». Останні два концепти тісно перетинаються і частково накладаються один на другий [там само, с. 13-14].

Суголосним цьому висловлюванню є твердження інших зарубіжних дослідників. Англійською мовою воно має сенс: «training» та «education» є різними проявами «learning» [394]. Однак, якщо слово «learning» у більшості англо-українських словників перекладається як «навчання, вивчення» [299], то фраза втрачає сенс: навчання та освіта є проявами навчання. Аналогічно логічний ланцюжок М. Тайта (M. Tight) про взаємозв'язок та взаємозалежність вище згаданих термінів виглядає дивним: навчання є складовою освіти, яка є частиною навчання. Отже, постає нагальна необхідність уточнити суть цих термінів у вітчизняній педагогічній літературі і знайти корелюючі їм аналоги.

У вітчизняній педагогічній літературі під «education» традиційно розуміють освіту, під «learning» – навчання, а «training» перекладається як навчання, виховання, підготовка, освіта, тренування та тренінг [299]. За такої інтерпретації англійський термін «training» за своїм змістом є найширшим серед перших двох термінів. Проте результати проведеного вище аналізу англійських джерел свідчать протилежне: «training» – це основа для «education» і «learning».

Переклад терміну «training» шляхом його калькування як «тренінг» звужує його зміст до виду навчального заняття. Використання цього аналогу доцільно обмежити колом питань з дослідження форм та методів професійного розвитку працівників. Загалом в контексті професійного розвитку відповідним аналогом терміну «training» може виступати сема «навчання». Хоча в цьому випадку також виникають суперечності. Як наслідок, виникає питання добору україномовного терміну для англійського «learning», які б мали однакове чи схоже змістове наповнення.

Можливо, введення в науковий тезаурус нових термінів зможе вирішити проблему відповідності зазначених вище україномовних та англійських понять. Філософ А. Сингаївська використовує у своїх дослідженнях «відносно новий в науковому обігу й практичному вжитку» термін «учіння» та його похідні [219, с. 145]. Водночас Академічний тлумачний словник української мови вказує на те, що термін «учіння» є застарілим і означає «навчання» [4, Т.10, с. 538]. Беручи до уваги енциклопедичність видання, можна стверджувати, що термін в українській мові не новий, а незаслужено забутий. На його відродженні та включенні до енциклопедичних педагогічних джерел наголошують знані вітчизняні вчені-педагоги С. Гончаренко, І. Зязюн [51; 85]. Так, С. Гончаренко відзначає, що в більшості сучасних підручників з педагогіки розглядається переважно педагогічна діяльність, тобто діяльність учителя, викладача, вихователя, а навчальна діяльність того, хто навчається найчастіше взагалі не згадується. Це попри те, що всі автори одноставно вказують на суб'єктивність того, хто навчається [51, с. 7].

А. Сингаївська має на увазі під «учінням» навчальну діяльність учня, яку називає «учіннєвою діяльністю», процесом, що здійснюється самим учнем. Освітніми цілями цього процесу є цілеспрямоване засвоєння знань, умінь і навичок з метою їх подальшого використання у подальшому житті та своїй практичній діяльності [219, с. 146]. Т. Левченко пропонує схоже, але ширше визначення концепту «учіння»: «Учіння – це активний–пасивний, мимовільний–довільний, безпосередній–опосередкований процес; це отримання, закріплення, переробка, використання знань; процес засвоєння конкретних видів знань, вмінь, навичок, володіння суб'єктом логічних та творчих засобів пізнавальної діяльності, перехід від зовнішніх процесів до внутрішніх; процес розвитку суб'єкта; набуття узагальненого і конкретного досвіду практичної, дослідницької, репродуктивної, творчої діяльності, формування суб'єктивного досвіду» [116]. Вітчизняні науковці О. Скрипченко, О. Падалка, Л. Скрипченко конкретизують термін «учіння» до виду діяльності, в якій провідна роль належить учневі [224, с. 80]. Проте доповнюють своє визначення, зазначаючи, що «учіння є цілеспрямованою, пізнавальною діяльністю учня (студента), метою якої є засвоєння системи знань, набуття умінь та навичок, застосування набутих знань, умінь, навичок на практиці для розв'язання навчальних задач та виконання навчальних завдань» [224, с. 82].

Якщо розглядати «учіння» з цих позицій, то відповідним йому англomовним еквівалентом буде виступати «learning».

Наведемо ще один доказ того, що для іменування концепту «learning» в українській мові доцільно використовувати термін «учіння». Ми називаємо особу, яка вчиться/навчається, учнем [4, Т. 10, с. 533], що відповідає англійському «learner». Оскільки англійські терміни мають один корінь «learn», логічно зробити припущення, що українські терміни також повинні бути однокореневі і без префіксів: «учень – учити/учитися – учіння».

За прикладом М. Тайта (M. Tight), спробуємо простежити співвідношення та взаємозалежність трьох досліджуваних термінів, їх аналогів та графічно їх зобразити (рис.1.10).

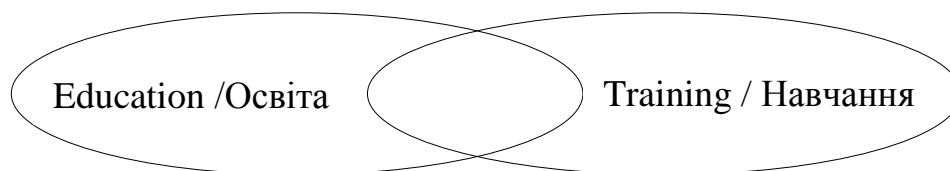


Рис. 1.10. Взаємозв'язок концептів «освіта» та «навчання» та їх англomовних відповідників

Джерело: розроблено автором за [692].

Освіта та навчання перехрещуються і взаємодоповнюють один одного, водночас є різними за своєю змістовою наповненістю. Тому не дивно, що інколи терміни підміняються, особливо коли мова йде про спільне, що притаманне освіті та навчанню.

Логічний ланцюжок М.Тайта уможлиблює побудування рисунку з графічним зображенням взаємозв'язків всіх трьох термінів та їх англійських аналогів (рис. 1.11).

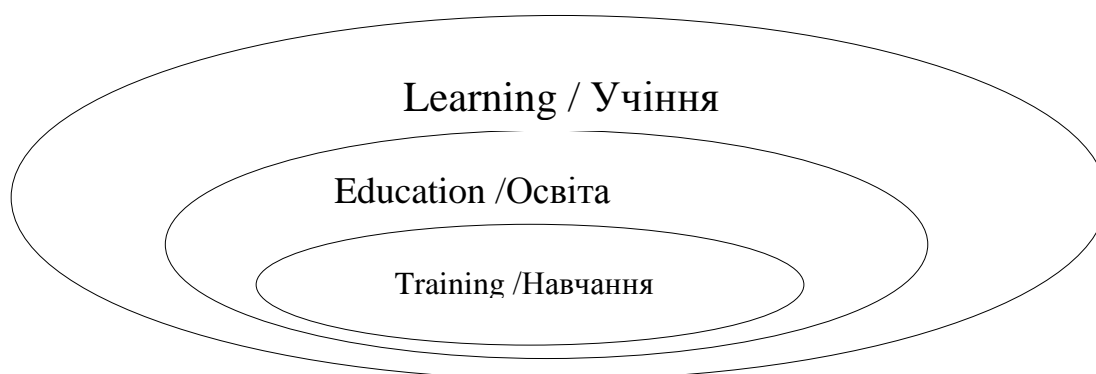


Рис. 1.11. Взаємозв'язок концептів «навчання», «освіта», «учіння» та їх англійських відповідників

*Джерело: розроблено автором за [692].*

Здавалося б, проведене нами розмежування понять «навчання», «освіта», «учіння» та їх англійських відповідників розставило все по місцях. Проте, якщо розглядати «training» як «навчання», то під ним традиційно розуміють структуроване явище, що охоплює викладання, учіння та навчання, які тісно пов'язані з діяльністю того, хто навчається і того, хто навчає [116].

З такої позиції «учіння» є вужчим за своїм змістом і повинно відповідати терміну «training», а термін «learning» буде мати свій класичний україномовний відповідник «навчання». Однак, більшість вітчизняних науковців трактує «навчання» як основний шлях отримання освіти, процес формування знань, умінь та навичок, який доцільно організований, планомірно і систематично здійснюється під керівництвом педагогів [192; 224, с. 76].

Відповідно, під «учінням» розуміють один із видів діяльності, в якому провідна роль належить учневі, метою якого є засвоєння системи знань, набуття умінь та навичок, застосування набутих знань, умінь та навичок на практиці [192, с. 93; 224, с. 76]. Ключова характеристика «учіння» – це природжена притаманна властивість людини, що реалізується через фізичні та інтелектуальні дії [219, с. 146; 692, с. 23], вона реалізується повсякчас і безперервно і триває в тій або іншій формі протягом всього життя людини [504].

Узагальнюючи вище викладене, можна стверджувати, що навчання є необхідною умовою учіння людини, тобто концепт «учіння» ширший за своїм обсягом (змістом) за «навчання». Відтак, зупинимось у своєму дослідженні на запропонованому вище ланцюжку: **«навчання → освіта → учіння»**.

За останнє десятиліття до вітчизняного наукового простору також стрімко ввійшли та міцно закріпили свої позиції два однокореневі терміни – «компетенції» та «компетентності». Проте, до сих пір у їх трактуванні вітчизняними науковцями

спостерігаються розбіжності та відсутність єдиного підходу. Оскільки терміни увійшли до обігу із англійських джерел, розглянемо причини виникнення неоднозначності у їх трактуванні.

Як свідчить словниковий аналіз, в англійській мові також існують два схожих слова «*competence*» та «*competency*». Досить часто за своєю сутністю вони не розмежовуються та означають здатність добре щось виконувати; вміння та навички, які необхідні для виконання певної роботи [551, с. 291; 605, с. 246]. Об'єднує їх також використання правознавцями в юридичних документах, проте термін «*competence*», а не «*competency*», вживають для означення законної влади суду, закону. Саме таке вживання і вирізняє один термін від іншого. У решті випадків їх тлумачення однакові. Тому виникає закономірне питання, чи є ці терміни синонімічні у науковій літературі з теми нашого дослідження.

Для англійського наукового тезаурусу з питань навчання та професійного розвитку фахівців найбільш частотним за вживанням є концепт «*competence*», відтак зупинимося на його аналізі. Як відзначають провідні зарубіжні науковці з Дипломованого Інституту персоналу та розвитку (Chartered Institute of Personnel and Development - CIPD) Е. Міллер (E. Miller), Ф. Нізей (F. Neathey), Н. Ранкін (N. Rankin) [578] та ряд інших, зокрема М. Ераут (M. Eraut) [414], Д. Ковач (D. Kovac) [527], С. Лестер (S. Lester) [542], Б. Мансфілд (B. Mansfield) [557; 558], Г. Чісем (G. Cheetham), Г. Чайверс (G. Chivers) [362], П. Ходкінсон (P. Hodkinson) [479], концепт «*competence*» потребує уваги та роз'яснень через свою нечіткість. Так, Б. Мансфілд (B. Mansfield) називає цей термін справжнім «ящиком Пандори», в якому криються причини такої невизначеності [557, с. 296]. Передусім, вчений зауважує, що одночасно існує два підходи до визначення згаданого концепту:

- вузький, коли «компетентність означає дотримання правил, норм, законів»;
- широкий, коли компетентність може бути описана в термінах «гнучкості», «уміння адаптуватися», «володіння мульти-навичками», «різносторонності та універсальності» [там само].

Науковець пояснює, що їх співіснування об'єктивно зумовлене реаліями економічних змін: від працівників почали вимагати не просто дотримання інструкцій при виконанні трудових завдань, а взяття на себе більшої відповідальності та творчого підходу до виконання обов'язків. Ці речі не можуть бути описані в термінах вузького розуміння «*competence*». Відтак, слушним стало розширення значення терміну. Вчений також зазначає, що у напрямку розширення трактування терміну були здійснені декілька спроб, зокрема і розробка ним у співавторстві з Ліндсей Мітчел (L. Mitchel) Моделі робочих компетенцій (Job Competence Model) [559]. В її основі лежить укладання списку ключових навичок, які додавалися до технічних чи оперативних навичок, саме через обмеженість вузького сприйняття терміну «*competence*».

На думку Б. Мансфілда (B. Mansfield), необхідно здійснити чіткий дефініційний аналіз терміну «*competence*» через його неоднозначне трактування в дослідницькій



літературі. Вчений проводить паралель з таким простим терміном, на перший погляд, як «*key skills*» (ключові навички), який в англomовному тезаурусі має одне значення, проте в науково-дослідницькій літературі є досить неоднозначним та створює справжню плутанину [557, с. 297].

Аналіз відомих англomовних словникових джерел, зокрема Longman Business English Dictionary Longman 2007 року видання, Longman Dictionary of Contemporary English 2005 року видання, Longman Exams Dictionary 2007 року видання, Macmillan Dictionary for Advanced Learners 2007 року видання, Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English 2000 року видання, [550; 551; 552; 554; 605], уможливив виокремлення 5 різних дефініцій терміну «*competence*», зокрема:

*Competent* (прикметник), як у фразі «компетентна людина». В цьому контексті термін означає здатність людини професійно виконувати свої трудові завдання згідно вимог. Проте, у кожній галузі виробництва фахове виконання обов'язків різне. Крім того, неоднозначність може проявлятися і у рівні відповідності до вимог: від мінімального до максимального.

*Competence* (іменник) – компетентність, тобто стан бути компетентним. У словниках зазначається, що термін не має форми множини і може бути використаний лише у значенні «управлінська компетентність» чи «компетентність менеджера».

*Competence/s* (іменник) – виконуване завдання. Словникові джерела дають форму однини і множини цього терміну. У цьому значенні термін переважно використовується у США.

*Competency/ies* (іменник) – характеристика людини, її риса, яка проявляється у ефективному виконанні її робочих обов'язків. Вживається у формі однини і множини. У цьому значенні термін співвідноситься із поведінкою людини та може бути вираженням як мотив, навичка, як частина власного іміджу та соціальної ролі, чи обсягу використовуваних знань. Широко вживається у літературі з навчання менеджменту.

*Competence/s* (іменник) – спочатку термін використовувався у значенні «елемент компетентності», зокрема у Великій Британії. Згодом був замінений на такі терміни, як «результати» (*outcomes*), «стандарти» (*standards*). Проте все ще може бути використаний у своєму першому значенні.

Узагальнивши усі розглянуті значення терміну, ми погоджуємося з висновком Б. Мансфілда (B. Mansfield), що у значенні цього терміну чітко простежується три коротких дефініції:

- результати чи професійні стандарти, які описують, що необхідно робити;
- завдання, які люди виконують на робочому місці, тобто опис того, що відбувається зараз;
- особисті риси чи характеристики людини, які описують, яка є ця людина [557, с. 296-297].

Вивчаючи англomовну наукову літературу на предмет використання концепту «*competence*» [338; 358; 362; 414; 479; 500; 527; 533; 542; 557; 567; 578], ми зіткнулися з

низкою протиріч у його трактуванні різними дослідниками. Загалом, можна виокремити три усталених підходи, які домінують у зарубіжному науковому просторі та які певною мірою співвідносяться із представленими вище трьома дефініціями терміну:

- **північно-американський**, в якому термін використовується з позицій особистісних характеристик людини, які впливають на гарне виконання робочих завдань, включаючи високу мотивацію. Такий підхід зародився як протипоказ до вимірювання інтелектуальності людини, яка виступала «слабким провісником того, яким буде працівник» [533, с. 31]. Тому спостереження за найбільш та менш успішними фахівцями привело до визначення навичок та схильностей працівників, які вирізняли їх. Відтак компетентності сприймаються як чисто поведінкові. Однак, на відміну від рис особистості та інтелектуальності, їх можна набути у процесі навчання та професійного розвитку [567];

- **британський**, в якому термін спочатку використовували для створення уніфікованої національної системи робочих кваліфікацій. Тому в англійській традиції в основі використання терміну лежать професійні стандарти та здатність фахівця здійснювати трудову діяльність на робочому місці в межах професії та відповідно до робочих вимог [500]. Згодом послуговування цим терміном у згаданому трактуванні значно вплинуло на розвиток третього підходу – європейського;

- **європейський**, що використовуються в країнах Західної Європи, зокрема у Франції, Німеччині та Австрії. Звичайно, відмінності у трактуванні концепту у Франції та Німеччині є, але вони незначні, тому ми їх об'єднуємо в одну групу, оскільки для них є характерним розуміння концепту як багатогранного інтегрального утворення, що включає в себе «триптих – знання, функціональні компетенції, та поведінкові характеристики» [358, с. 251]. У теорії їх можуть співвідносити з іншими термінами, але сутність такого підходу на практиці проявляється в тому, що особа буде ефективним та дієвим фахівцем за умови інтеграції та цілісності таких складових: вона повинна володіти необхідними знаннями, повинна мати необхідні функціональні навички для виконання своїх трудових завдань та належну соціальну поведінку.

Вчені Ф. Д. Ле Деїст (F. D. Le Deist) та Дж. Вінтертон (J. Winterton) також виокремлюють три підходи, проте використовують інші терміни: поведінковий (behavioural approach), функціональний (functional approach) та багатовимірний чи цілісний (multi-dimensional and holistic approach) [533].

Визначення трьох домінуючих підходів у трактуванні терміну «*competence*», не означає використання виключно єдиного тлумачення. Науковці Б. Мансфілд (B. Mansfield), Ф. Д. Ле Деїст (F. D. Le Deist), Дж. Вінтертон (J. Winterton) та інші підкреслюють умовність поділу та наводять приклади розширення використання концепту [533; 557]. Так, у США нині набуває популярності більш широкий підхід до згаданого концепту, тобто все частіше беруться до уваги функціональні навички для виконання трудових завдань та враховуються набуті знання. У Великій Британії також спостерігається розширення концепту завдяки включенню до його концептуального поля знань та поведінкових характеристик, на додаток до чисто функціональних, які пов'язані

з конкретними професіями. У західноєвропейській практиці до багатовимірного та цілісного бачення концепту додається ще один рівень, який є всеосяжним, на переконання науковців. Це – мета-компетентність (meta-competence) – здатність вчитися/навчатися (learning to learn) [553, с. 39].

Вище викладене дає нам підстави стверджувати, що незважаючи на те, що самі дослідники вважають концепт не зовсім зрозумілим та нечітким (fuzzy) [533, с. 29], все ж таки вони відзначають його вагомість як «корисного інструменту, за допомогою якого знищується прірва між освітою та робочими вимогами» [338, с. 327].

Таким чином, цей «недовивчений, недодосліджений», за словами Б. Мансфілда (B. Mansfield), термін було експортовано як основу для здійснення освітніх реформ у професійній освіті країн із перехідною економікою [557, с. 299], до яких власне належить і Україна. Тому з великою іронією вчений пропонує спробувати перекласти термін «*competence*» та майже синонімічний йому «*key skills*», що так невинно звучать в англійській мові, російською мовою, а потім спробувати переконати партнерів, що ці терміни чіткі та недвозначні та їх сміливо можна використовувати як основу для реформи професійної освіти [там само].

Отже, в англійській мовній науковій літературі відсутня чіткість тлумачення згаданого концепту. Підходи вітчизняних науковців до нього також різняться. Проте, слід зауважити, що в українській мові слова «компетенція» та «компетентність» використовувалися ще до запозичення їх у якості провідних термінів для професійної освіти та вимірюванні результатів професійного навчання та розвитку, про що свідчить здійснений нами в одному із попередніх підрозділів аналіз тлумачень на основі вивчення вітчизняних довідкових джерел енциклопедичного спрямування [4, Т. 4, с. 250; 33].

Стосовно відповідності англійських «*competence*» та «*competency*» українським термінам, було з'ясовано, що у двомовних словниках, як і в одномовних, відсутня їх чітка кореляція. Наприклад, у Новому англо-українському словнику, укладеному М. Балла, Російсько-англійському та англо-російському словнику видавництва Оксфордського університету пропонується два терміни під однією словниковою статтею [12, с. 119; 606, с. 703]. Водночас, при спробі зробити переклад з української мови на англійську, спостерігаємо, що «компетенція» та «компетентність» у сучасних українсько-англійських словниках взагалі не розмежовуються. Натомість, пропонується використовувати єдиний термін «*competence*» [147; 185].

Причини невідповідності згаданих англійських та українських термінів вбачаємо, передусім, у їх невизначеності в англійській мові, з якої вони були запозичені в якості концепту професійної освіти. Водночас, деякі вітчизняні науковці пояснюють розбіжності у тлумаченні термінів ймовірною помилкою при перекладі Рекомендацій Ради Європи з мовної освіти та інших міжнародних документів [279]. Ми схильні підтримати цю позицію, з таких причин. По-перше, терміни «*competence*» і «*competency*» аналогічно низці інших запозичених слів відразу сприймається, як схоже за звучанням з українською лексичною одиницею «компетенція», а не «компетентність». По-друге,

простежуючи логічну відповідність перекладу «competent» як «компетентний», необхідно врахувати, що компетентний – це добре обізнаний, той, хто володіє певними знаннями та навичками. Відтак, «competence» має сприйматися скоріше, як «компетентність», а не «компетенція».

Таким чином, детальний огляд, зіставлення та аналіз англomовних та вітчизняних термінів у цьому підрозділі, зумовлені низкою причин: необхідністю з'ясувати неточності перекладу напрацювань зарубіжних дослідників у галузі освіти дорослих на українську мову з метою їх подальшого уникнення; необхідністю уніфікації термінологічного апарату, щоб вітчизняні дослідники мали можливість правильно інтерпретувати висловлювання своїх зарубіжних колег та могли публікувати результати своїх досліджень в англomовних фахових виданнях.

Аналіз тлумачень термінів та їх англomовних еквівалентів є своєрідною «реконцептуалізацією понять». Як гадає відомий науковець Алан Роджерс (A. Rogers), саме вона допоможе з'ясувати неточності і розплутати ту плутанину, яка, безсумнівно, сьогодні існує в педагогічній літературі [638].

## РОЗДІЛ 2

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОГО БІЗНЕСУ

#### 2.1. Генеза змісту та форм професійного розвитку

Загальновідомо, що ретроспективний аналіз будь-якого педагогічного явища сприяє кращому його розумінню. Тому, для того, щоб проаналізувати повною мірою сутність професійного розвитку, необхідно, на нашу думку, здійснити не лише аналіз цього процесу у сьогоденних умовах, але й простежити його поетапний розвиток, тобто проаналізувати генезу досліджуваної проблеми.

Під цим терміном в наукових джерелах розуміється походження, виникнення, становлення [4, Т. 2, с. 49]. Разом з тим, тлумачення терміну «генезис» можливе з двох позицій: лише як походження, виникнення [163] та як момент зародження і процес наступного розвитку, який приводить до певного стану, виду, явища [73]. Перша позиція зумовлена, ймовірно, значенням давньогрецького слова *γένεσις*—породжую, створюю [35]. Другий підхід більш широкий, адже включає в себе і процес розвитку.

Термін «генезис», «генеза» широко використовується в різних науках, зокрема і в ретроспективному аналізі педагогічних явищ. У нашому дослідженні під «генезою професійного розвитку» матимемо на увазі зародження, становлення та подальший поступовий розвиток, який, в результаті послідовних внутрішніх та зовнішніх змін, стає більш комплексним та якісно кращим.

Терміни «зміст» і «форми навчання» також широко вживаються в науковому обігу. Під «змістом» традиційно розуміють структуру, наповнення та обсяг інформації, «сукупність досягнень», засвоєння яких забезпечує особі здобуття певних знань, освіти чи кваліфікації [48, с. 174; 174, с. 211]. Говорячи про форми організації навчання слід зауважити відсутність чіткого визначення цього поняття.

Відтак, ми підтримуємо позицію вітчизняного педагога-дидакта В. Ягупова, який наголошує на гострій потребі конкретизувати сутність цієї дидактичної категорії. Вчений пропонує вважати спеціальну конструкцію навчального процесу, характер якої зумовлюється змістом навчання, методами, прийомами та засобами діяльності вчителів та учнів, формами організації навчання [293]. Оскільки професійний розвиток фахівців здійснюється переважно через навчання, то під «змістом професійного розвитку» розумітимемо зумовлену цілями індивіда, організації та суспільства систему знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, особистісних та професійних якостей фахівця, що формуються у процесі його навчання, які необхідні працівнику для підвищення його кваліфікації та професійно-особистісного зростання. Відповідно, «форми професійного розвитку» означатимуть такий спосіб організації навчальної діяльності працівників, який зумовлений змістом та здійснюється у певному порядку та у певному режимі.

Ідею розвитку педагога розглядають як найкоштовніше завоювання, як «останнє слово науки й філософії», вбачають, що саме вона лежить в основі світогляду людини [53, с. 76]. Тому не дивно, що навчання працівника сприймалося як дієвий спосіб допомоги йому успішно виконувати свої обов'язки на робочому місці і водночас як найбільша можливість для його професійного розвитку. Дослідники єдині у своєму судженні, що найбільш ефективною формою професійного розвитку є та, що пов'язана зі щоденною діяльністю працівника [199, с. 99; 579; 657].

Таким чином, аналіз витоків професійного розвитку доцільно розпочати саме з навчання працівників. Алгоритм нашого ретроспективного аналізу включатиме такі завдання:

- з'ясувати витoki професійного розвитку;
- дослідити, яке саме явище стало прообразом професійного розвитку;
- прослідкувати віхи його становлення;
- логічно вибудувати етапи його розвитку;
- проаналізувати його сутність в минулому та в сьогоденні;
- виявити зміни у змістовому наповненні, що мали місце на шляху еволюції професійного розвитку
- співвіднести зміни змісту зі змінами у формах професійного розвитку.

У результаті виконання окреслених завдань було виокремлено 9 видів навчання працівників, які репрезентують їх історичну наступність та послідовність (рис.2.1) та які відображають наше бачення генези професійного розвитку працівників. Деталізовану характеристику кожного виокремленого етапу еволюції професійного розвитку представлено у додатку 4.

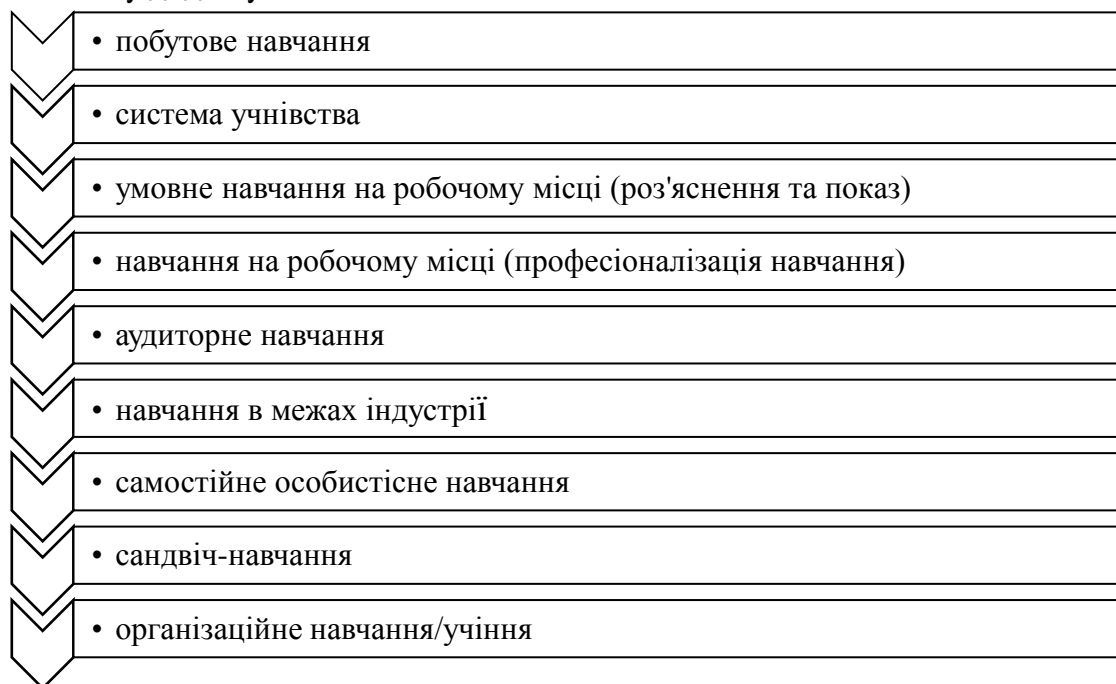


Рис. 2.1. Генеза змісту і форм професійного розвитку

Джерело: самостійно розроблено автором на основі опрацювання джерел [367; 475; 522; 579; 589; 657; 664; 694; 696; 715; 717].

Обґрунтуємо виокремлення кожного етапу еволюційного розвитку. Ще з доісторичних часів, коли людство створило перші артефакти, з'явилась потреба навчити інших ними користуватися. Американська дослідниця проблем навчання працівників на робочому місці Дебора Слейт (D. A. Sleight) підкреслює, що однією з перших цілей навчання стало навчити інших використовувати те чи інше знаряддя праці [657]. Більш того, потреба в навчанні стала важливою умовою всього розвитку цивілізації [579, с. 3], адже люди винайшли не лише знаряддя праці, але й зброю, одяг, мову, навчилися облаштовувати місце свого проживання тощо. За допомогою знаків, слів своє повідомлення передавалося іншим. Якщо його успішно розуміли, то мала місце передача знань і навиків, а, отже, відбувалося те, що ми сьогодні називаємо навчанням чи учінням [там само, с. 4]. З плином часу артефакти ставали все більш складнішими і необхідні були нові методи навчання. Вони виникали, розвивалися, змінювалися, але всі вони, на думку Д. Слейт (D. A. Sleight), до сих пір використовуються в тій чи іншій формі в залежності від навчальної потреби і ситуації [657]. Таким чином, можемо констатувати, що витоки навчання/учіння знаходяться ще в доісторичні часи.

У часи стародавніх цивілізацій людства, згідно з теорією К. С. Штейнметца (C. S. Steinmetz), зародилася так-звана система учнівства (apprenticeship system) [664, с. 5]. У ті часи не потрібно було спеціальних знань, достатньо було показати і розказати, як виконувати роботу, тобто учитель давав певні інструкції своєму учневі. В усіх сферах життя знання передавалися від однієї особи до іншої: в стародавніх храмах навчали релігії, мистецтву, в армії навчали і тренували солдат. Таке навчання досить часто називають «прямим інструктажем» (direct instruction), «навчанням на робочому місці» (on-the-job training – OJT), або «навчанням, сидячи біля мене» (sit-by-me training; sit-by-Nellie) [367; 522, с. xvii]. Його переваги очевидні: негайний зворотний зв'язок, коли учитель бачить, чи правильно його учень виконує завдання і відразу може його скорегувати; цей метод легко використовувати, адже необхідно лише досвідчений, кваліфікований робітник, який і навчить свого підопічного; не потрібне якесь спеціальне обладнання, окрім того, що повсякденно використовується на робочому місці. Працівники одночасно працюють і навчаються в робочому середовищі, зі знайомими інструментами, обладнанням, людьми [685, с. 685]. Враховуючи перераховані вище переваги, цей метод навчання донині залишається дуже популярним і широко використовується сьогодні. Таке навчання вважається неформальним, відносно неструктурованим [458; 696]. Однак, загалом воно – ефективне і продуктивне [514]. Таке навчання могло б принести більше користі, якби було цілеспрямованим, усвідомленим та структурованим [367, с. 34]. Зазначимо, що такому навчанню властива ціла низка недоліків. По-перше, в його процесі вилучається «учитель» та матеріали з процесу виробництва. По-друге, необхідно багато досвідчених працівників, які ставали б «учителями», адже такий процес навчання – це навчання «один-на-один»: один учитель навчає лише одного учня. По-третє, таке навчання дуже повільне. Нарешті, хоча це – найбільш економний метод навчання, він може виявитися не дуже ефективним, зокрема

через самого учня, не здатного зрозуміти і навчитися; через складність роботи, навички виконання якої необхідно опанувати; через здібність чи нездібність учителя навчити свого підопічного.

Однак, саме цей тип навчання вважається найдавнішою формою навчання працівників [475; 579; 657; 664, с. 3]. Таким чином, його можна вважати прообразом сучасного навчання працівників на робочому місці.

У середні віки система учнівства набуває розквіту і поширення. Знаряддя і засоби виробництва стають все складнішими, навички їх використання більш спеціалізовані. Учнівство вимагає довшого періоду часу, ніж навчання на робочому місці: часто ремісники навчають своїх підопічних упродовж кількох років [657]. Через те, що писемність була доступна лише багатим, навички та знання ремесел могли передаватися лише усно, через пряму інструкцію від досвідченого майстра до його учнів або ж методом показу [579, с. 4]. Це був єдиний наявний засіб навчитися чогось, адаптуватися до роботи і виконувати її успішно. Система учнівства на цьому етапі охоплювала три стадії: некваліфікований новачок/учень, підмайстер чи помічник майстра і, нарешті, кваліфікований майстер. Разом вони представляли «органічний» довготривалий процес професійного розвитку [694].

Якщо в Європі система учнівства була ефективною, то в колоніальній Америці, на думку В. Міллера, ця система ніколи не працювала на всю потужність [579, с. 5]. Найбільш вагомою причиною цього була невелика кількість дорослого чоловічого населення. Більшість з тих, хто міг би стати учнем, працювали або на фермі, або були зайняті в корабельно-торгівельних справах.

Щодо індустрії розміщення, то в Америці того часу житло на ніч можна було знайти переважно у портах. Для поселенців, котрі рухались на захід, пропонувалися послуги невеликих постійних дворів англійського та голландського зразків. Їх власники, на відміну від своїх консервативних європейських колег, були підприємливі і почали пропонувати не лише харчування та місце ночівлі для подорожуючих, але й поштові послуги, торгівлю та розваги. Таким чином, до початку Американської революції постійні двори стали прикладом найкращого сервісу для подорожуючих, який можна було отримати за гроші [713]. Оскільки такі постійні двори були невеликими, всю роботу виконували самі власники, або ж наймали на роботу невеликий штат працівників. Їх навчання було простим і лаконічним: власник наказував, що потрібно робити. Таким чином, навчання готельного персоналу у повному значенні цього слова не проводилося.

З початком Індустріального віку навчання некваліфікованих працівників через систему учнівства та безпосередньо на робочому місці застаріло і стало «неадекватним» [664, с. 6], тобто не відповідало вимогам часу. Індустріалізація, як зазначає американський дослідник навчання персоналу В. Міллер, означала дві кардинальні зміни в підготовці робочої сили: орієнтація на виконання лише певної частини ремесла та знеособлення робочої діяльності [579, с. 5]. Перша зміна була викликана тим, що промислове виробництво потребувало одночасно великої кількості



кваліфікованих робітників. Розподіл праці на окремі специфічні оперативні завдання потребував і особливого навчання – навчити працівників виконувати одну чи декілька функцій, причому у значно коротші терміни. Під знеособленням дослідник має на увазі відхід від індивідуальної, сімейної чи невеликої групової робочої діяльності, в якій кожен працівник чи його учень були значущими для процесу виробництва. У результаті індустріалізації працівника почали сприймати як гвинтик великого процесу, як безлику частку організації. Відтак, навчання мало проводитися в рамках цієї компанії і навчальна діяльність ставала більш методичною і сфокусованою [694].

Зміни мають місце і в індустрії розміщення. У 1794 році у місті Нью-Йорк відкрився перший готель, який було збудовано як готель. Він налічував 73 кімнати. Крім кімнати на ніч, City Hotel пропонував кімнати для ділових зустрічей, а відтак, став центром соціального життя міста [713]. Цікавим фактом з історії Нью-Йорка є те, що перший його хмарочос був шестиповерховим готелем Адельфі. Згодом у Бостоні, Балтіморі, Філадельфії також почали відкриватися заклади такого типу. Зрозуміло, що місця розміщення в ті часи були не надто розкішними, не були обладнані технологічними новинками, а мандрівники були не надто вибагливими. Тому спеціальне навчання тих, хто обслуговував гостей, не потребувалося. Їм просто пояснювали, а в деяких випадках, і показували, що і як необхідно робити. Таке роз'яснення та демонстрацію умовно можна вважати «навчанням на робочому місці».

У 1800-х роках масово почали створюватися так-звані «професійні школи» (vocational schools) – заводські школи на території фабрик та заводів, де навчали працівників [392]. Система учнівства і навчання на робочому місці поступово трансформувалася в аудиторне навчання, тобто навчання у класі (classroom training) [657]. У США починають використовувати перші професійні засоби для навчання персоналу. Зокрема, навчання працівників за посібниками було започатковане в 1825 р. у промислових школах. У 1830-х попечителі Колумбійського університету створили нову навчальну програму, в якій не було ні латинської, ні грецької мов, але яка була призначена «для тих, хто працює в бізнесі та закладах торгівлі» [579, с. 6].

Готельна індустрія продовжує розвиватися: невпинно зростає кількість працівників; з'являється перший п'ятизірковий готель Tremont House у Бостоні (1829 р.); мають місце «неймовірні інновації», наприклад, гостям пропонують окремі номери, які можна було замкнути, з ванними кімнатами, умивальниками в кімнатах і мило [577; 713]; підвищується рівень обслуговування клієнтів у інших готелях також. Дослідники припускають, що саме власники готелів нового зразку почали навчати свій персонал високим стандартам обслуговування гостей, зокрема, ставитися до гостей шанобливо та з гідністю [713]. Вище викладене дає підстави вважати, що навчання працівників готелів фактично розпочалося у XIX столітті.

Науковці, котрі займаються питаннями розвитку людських ресурсів, єдині у своєму твердженні, що навчання персоналу будь-якої організації, компанії, фабрики чи заводу насправді розпочалося в другій половині XIX століття, оскільки керівники почали вбачати

необхідність навчати працівників та розвивати їх вміння якісно працювати [474]. З часу використання перших професійних засобів для навчання персоналу і до 1886 року, з'явилася низка приватних класів у Чикаго, Толедо, Цінцінати, Клівленді та громадських курсів у Філадельфії, Балтіморі, Омахі, де навчали за спеціально створеними посібниками. Навчання набуває рис професіоналізації, поштовхом до якої у США став Великий Земельний закон 1862 року (Land Grant Act), підписаний А. Лінкольном. Цей закон також уможливив отримання вищої освіти дітьми пересічних громадян, яка раніше була доступна лише для заможних.

Непрямим підтвердженням факту професіоналізації навчання може слугувати виникнення і використання нового терміну «**професійний розвиток**», який у 1857 року було зафіксовано в Оксфордському словнику англійської мови (Oxford English Dictionary) [717]. Зауважимо, що термін використовувався для працівників на виробництві.

Що стосується фахівців сфери туризму, зокрема працівників готелів, питання їх професійного розвитку актуалізувалося також у ХІХ столітті. Між 1830 та 1875 роками почали масово будувати готелі не лише на східному побережжі Америки: у Чикаго з'явилися готелі Grand Pacific, Palmer House, Sherman House, в Сент-Льюїсі –The Planters, в Омахі – Paxton, у Сан-Франциско –The Palace. Індустрія розміщення в Америці із доступної для кожного, стала розділяти гостей на класи: на готелі для багатих та недорогі готелі [713]. Кількість готелів зростала, як наслідок, ті готелі, які прагнули завоювати більше клієнтів, почали навчати свій персонал правилам обслуговування клієнта. На відміну від навчання працівників на виробництві, навчання правилам гостинності проводилося на робочому місці за принципом «роби, як я», тобто як у стародавні часи.

Таким чином, цей період часу ознаменувався використанням професійних засобів та навчальних посібників, появою вечірніх курсів, що організовувалися корпоративними організаціями, переходом від системи учнівства до аудиторного навчання. Як і кожен вид навчання, аудиторне навчання має свої переваги та недоліки. Серед перших варто назвати економічну вигідність, під керівництвом лише одного учителя чи досвідченого кваліфікованого працівника можуть одночасно навчатися багато працівників. Тому зменшення їх кількості цілком закономірне. Характерною рисою програм навчання є їх «офіційність, структурованість та гарне упорядкування» [589, с. 27]. Ще однією перевагою можна вважати те, що засоби виробництва не були задіяні на термін навчання. Водночас, саме останнє представляло собою великий недолік аудиторного навчання працівників. Оскільки працівники навчалися не на робочому місці, а за його межами, то часто не могли згадати, що вони вчили, як отримані знання використовувати на практиці. В аудиторії працівник – лише один учень серед багатьох. Отже, і навчатися він має в тому темпі, що його задає учитель. Через велику кількість учнів, рідше проводиться зворотний зв'язок. Часто працівники не ставлять питання, які їх цікавлять, побоюючись видатися смішними чи нерозумними.

Узагальнюючи, можемо додати, що аудиторне навчання розраховано на пересічного працівника, якого, за влучним висловом американських науковців Д. Кука (D. Cook) та Ф. Менчера (F. Mencher), «можливо, просто не існує» [373, с. 5].

XX століття стає «великою ерою навчання» [378, с. 3]. У промисловості США Генрі Форд (1863-1947) запроваджує на своїх заводах конвеєрну лінію, яка потребує ще більшого розподілу трудових завдань, водночас точності та злагодженості усіх учасників у виконанні роботи. Відтак, навчання працівників стає особливим. Його мета – навчити працівників виконувати свою роботу кваліфіковано та навчити працювати у команді. Причому час на таке навчання повинен бути скороченим, з нього необхідно було вилучити так званий «непродуктивний час» – спростити роботу та мінімізувати кількість рухів для її виконання. Такий метод було названо методом наукового менеджменту (method of scientific management) або методом Ф. Тейлора [715, с. 87]. Одночасно почали з'являтися перші визнані методи творчого підходу до навчання, зокрема рольові ігри, психодрама; вперше з'являється професія, пов'язана з навчанням та розвитком працівників; виникають навчальні асоціації та гуртки. Найбільш репрезентативні з них формуються в США, зокрема в 1923 р. Американська асоціація менеджменту (American Management Association), яка починалась в 1913 як Національна асоціація корпоративних шкіл (National Association of Corporate Schools), Національна асоціація менеджменту (National Management Association) в 1956 р., витоками якої вважається Національна асоціація (National Association), заснована в 1925 р.

У Канаді 1935 році влада Онтаріо запроваджує декілька навчальних програм в навчальних закладах для того, щоб навчити тих, хто безпосередньо працює з людьми (front-line staff) (це – представники різних сфер діяльності), дбати про жителів: вміти розпізнати перші симптоми хвороби та надати першу допомогу, слідкувати за гігієною співробітників, чистотою робочого місця, за зміцнення лояльності та росту професіоналізму працівників, за виконанням правил безпеки [663]. Ці знання життєво необхідні саме тим, хто працює з людьми, незалежно від галузі виробництва.

Щодо індустрії розміщення, безсумнівно, у ній віддзеркалюються ті ж особливості навчання персоналу інших галузей виробництва. Кількість готелів зростає, вони збільшуються у розмірах, потребують більшого штату працівників. Один працівник вже не може виконувати все. Обов'язки у готелях розподіляються, тому необхідними стають чіткий розподіл завдань та добре налагоджені лінії співпраці. Отже, перед власниками готелів постає завдання – навчити працівників якісно виконувати свої обов'язки та вміти працювати у команді, щоб забезпечити безперебійне функціонування готелю.

Величезні потреби виробництва першої та другої світових воєн також вплинули на навчання робочої сили. Від персоналу вимагалось швидко навчитися виконувати робочі завдання. Їх навчали, використовуючи простий чотириступеневий метод: показ, розповідь, виконання, перевірка. Для цього необхідно було, щоб :

- навчання проводилося інструкторами, які знають, як навчати;
- навчання проводилося в групах від 9 до 11 працівників;

- здійснювався аналіз роботи перед навчанням;
- перерви скорочуються, коли навчання проходить на робочому місці;
- використовувати індивідуальний підхід, що розвиватиме лояльність працівників [568, с. 32-36].

Хоча ці принципи і використовувалися, таке навчання називали лише «навчанням в межах однієї індустрії» (training within industry) або навчання «J», воно охоплювало такі програми: робочий інструктаж (job instruction), робочі стосунки (job relations), методи виконання роботи (job methods) та правила безпеки на робочому місці (job safety) [707]. Метод систематичного навчання (systematic training method), як зазначає Д. Слейт (D. Sleight), з'явився аж у часи Другої світової війни [657], коли назріла необхідність швидкого та ефективного навчання. Так, зародилося структуроване навчання на робочому місці у сучасному розумінні цього слова (on-the-job training). У. Гардман (W. E. Hardman) підкреслює, що таке навчання включало в себе чотири послідовні кроки:

- Перший: необхідно підготувати учня: щоб він почувався невимушено, пояснитисуть роботи, її важливість;
- Другий: показати виконання роботи крок за кроком. Пояснити, що, коли, як, чому і де. Потім демонстрація крок за кроком, а учень повинен пояснити кожен крок. Лише потім учень сам демонструє кожен етап виконання роботи;
- Третій: учень сам, але під контролем інструктора виконує всю роботу.
- Четвертий: періодично, але регулярно інспектувати працівника [457, с. 97].

Ціль такого навчання полягала не тільки в тому, щоб навчити працівників якісно виконувати свої робочі завдання, але й, водночас, підготувати середню ланку працівників до ролі інструкторів, які в подальшому самі будуть навчати персонал [657].

Поступово навчання працівників набуває офіційності і стає інституалізованим. У 1950-х більшість вищих шкіл починають впроваджувати у свої навчальні програми професійні курси, на яких працівники можуть здобути нову кваліфікацію або підвищити наявну. Водночас така можливість з'являється і на робочому місці [326], завдяки педагогам-практикам з проведення навчання на робочому місці: інструкторам, тренер-менеджерам. Вони об'єднуються задля пошуку ефективних методик навчання персоналу та власного професійного розвитку.

Так, у США з'явився Американський союз директорів з навчання (American Society of Training Directors), в Канаді – аналогічний союз (Ontario Society of Training Directors). Їх головним завданням було і залишається забезпечення професіоналів можливостями для успішного розвитку знань та навичок, що включають ресурси для навчання персоналу і розвитку самих інструкторів, тренерів, педагогів тощо; участь у конференціях, семінарах тощо; сертифіковані програми для професіоналів; співпраця з іншими асоціаціями, освітніми закладами, медіа-закладами; розробка стандартів [324]. Пізніше їх назви змінюються: в 1964 році змінюється назва на Американську асоціацію з навчання та розвитку (American Society for Training and Development – ASTD); в 1970-х канадська організація змінює свою назву, а наприкінці 1970-х стає вже національною – Канадська

асоціація з навчання та розвитку (Canadian Society for Training and Development – CSTD). Однак, їх завдання залишаються незмінними. Вони наголошують, що бути професіоналом, необхідно не просто навчитися виконувати свою роботу, але й навчатися в усіх різноманітних проявах та постійно розвиватися [473]. Якщо в 1952 році ASTD налічувала 1600 членів та мала 32 представництва по всій країні, то за десятиліття кількість її членів зросла в чотири рази і становила 7422 особи у 65 відділах [707]. Як бачимо, у суспільстві відбувається усвідомлення вагомості не лише навчання працівників, але й їх розвитку.

У ці роки з'являється безліч корпорацій, які поглинають невеликі компанії, замінюючи їх на ринку [378, с. 3]. Новоутворені компанії починають усвідомлювати навчання та розвиток свого персоналу як фундаментальне знаряддя розвитку самої організації [694]. Навчальні програми цього часу починають охоплювати уже сформовані корпоративні види діяльності, які сприймаються як довготермінові стратегії, розраховані на покращення виконання працівниками своєї роботи. Соціальна революція 1960-х підкреслила важливість індивідуального навчання, у суспільстві починають більше цінувати інтелектуальну роботу – «розум більше, ніж руки» [597, с. 333]. Відтак, з'являються нові навчальні методи: навчальні лабораторії, програмний інструктаж, навчання менеджменту, організаційний розвиток і методи оцінювання [694].

Таким чином, в минулому упродовж багатьох років навчання на робочому місці було єдиною доступною формою професійного розвитку будь-якого працівника. Причому, все навчання працівників, на робочому місці та поза ним були переважно формальними [694]. Припускаємо, що причиною домінування формальної освітньої ланки було бачення навчання працівників, як офіційного, структурованого явища на базі навчального закладу певного профілю, яке супроводжується врученням офіційного документу, що засвідчує навчання і отриману кваліфікацію. Унаслідок цього підходу, роль особистісного розвитку працівника залишалась за межами інтересів компанії. Тому те навчання, що пропонувалося працівникам, можна вважати простим «тренінгом», коли відбувалася проста передача знань від учителя до учня, коли натреноувалися навички виконання роботи до автоматизму. Це було навчання так званим «технічним навичкам», необхідним для якісного виконання робочих обов'язків.

Проте у процесі будь-якого навчання відбувається і розвиток особистості людини. Думка про це зародилася, на припущення вітчизняних дослідниць С. Сисоєвої та І. Соколової, водночас з педагогікою і чітко простежується в історії педагогічної науки (Я. А. Коменський, Ж. Ж. Руссо, І. Г. Песталоцці, А. Дистервег, М. І. Пирогов, К. Д. Ушинський та інші) [221]. Не дивно, що з плином часу та у відповідь на вимоги ринку, керівництво компаній поступово усвідомило важливість розвитку не лише професійних навичок своїх працівників, але й їх особистісних якостей.

Як наслідок, починаючи з 1960-х, у науковому тезаурусі з'являється ще один новий термін «**розвиток людських ресурсів**», введений в обіг Леонардом Надлером (L. Nadler) з університету ім. Дж. Вашингтона, в якому вперше була отримана ступінь

магістра з розвитку людських ресурсів [589, с. 5]. Його сутність визначається трьома компонентами: навчанням, освітою та розвитком [587, с. 4]. Зокрема, це – організований навчальний досвід, який пропонується роботодавцями в межах певного періоду часу, який приводить до покращення професійної кваліфікації та/або особистісного зростання. Ядром розвитку ресурсів є учіння, яке в свою чергу, є засобом для досягнення особистісних цілей та цілей організації. Цікавим, на нашу думку, є те, як співвідносить автор навчання, освіту та розвиток з роботою працівника-учня. Так, в його розумінні, навчання має співвідноситися з теперішньою роботою, освіта – з майбутньою, а розвиток не має прямого відношення до жодної [588, с. 35].

До кінця 1970-х у суспільстві формується нове сприйняття професіоналізму. З'являються перші стандартизовані курси та семінари підвищення кваліфікації [378, с. 4]. Методи навчання працівників націлені на індивіда, а не на групу. Це викликано, на думку дослідників, двома причинами. По-перше, зросла роль індивіда у функціонуванні організації. По-друге, організації набули більшої соціальної ваги в результаті тиску держави і громадського суспільства [726]. Новий підхід до проблем навчання персоналу та його розвитку зумовлений, на наше переконання, також поширенням теорії М.Ноулза (M. Knowles) про відмінність навчання дорослих від навчання дітей, яка набуває популярності в цей час. В результаті, еволюційні зміни в суспільстві та його зрослі вимоги до системи освіти та до кваліфікації фахівців кардинально змінили зміст навчання працівників. Навчання почали розглядати як довготривалий процес систематичного надання можливостей для професійного росту [199, с 99], тобто не як одноразове підвищення кваліфікації чи декілька тренінгів, а постійний, систематичний процес, який приводить до одночасного розвитку людини як професіонала-фахівця, так і особистості.

Отже, на цьому етапі еволюції професійного розвитку спостерігаємо перетворення навчання працівників зі специфічного навчання технічним навичкам окремо взятого працівника через навчання людським ресурсам до навчання особистісному розвитку [726]. Іншими словами, раніше в навчанні акцент здійснювався на технічних знаннях, навичках та здібностях для гарного виконання працівниками поточних завдань [696; 666], то у сьогоденному навчанні акцентується особистісний розвиток.

Під навчанням особистісному розвитку розуміють навчання так-званим «м'яким навичкам» (soft skills), тобто його зміст охоплює навчання розмовним навичкам, командній роботі, лідерству, само-менеджменту, творчості, навичкам слухання, мотиваційним тощо [608, с. 47-48; 704]. Наприклад, у науковій праці «Employee Training: the Expansion of Organizational Citizenship», присвяченій навчанню працівників організації, як рівноправних «громадян свого суспільства», американські вчені С. Монаган (S. Monahan), Дж. Мейер (J. Meyer) та Р. Скотт (R. Scott) описують досвід вивчення понад сотні різних підприємств у Північній Каліфорнії щодо використання і розповсюдження індивідуальних навчальних програм особистого розвитку. Зокрема, вони зазначають, що «навчальні програми стають більш детально розробленими; на додаток до технічного навчання працівників і навчання людським ресурсам середнього та вищого рівня

управлінців, вони інкорпують все більше курсів, спрямованих на розвиток, особистісне зростання та само-менеджмент» [683, с. 266]. Їх зміст варіюється від вивчення офісного професіоналізму, тайм-менеджменту, підприємництва, взаємодії з іншими людьми, кар'єрного менеджменту і структурованого вирішення проблем до питань особистого добробуту та здоров'я, що включають в себе безпечні дієти, вправи, ментальне здоров'я, попередження травм, уникнення чи зняття стресу, правильне харчування.

Таким чином, розвиток потенціалу працівника як особистості не є негайно пов'язаним з технічними аспектами виконання його робочих обов'язків, а націлений на перспективу. Ті організації, які усвідомлюють це, отримують високо кваліфікованих працівників та, зрештою, конкурентну перевагу. Наведемо приклад. Нині навички спілкування є обов'язково включеними в будь-яку програму навчання персоналу і сприймаються, як даність, що не підлягає сумніву. А в 1920-х роках прагнення деяких організацій використати ресурси для того, щоб навчити своїх працівників розмовним навичкам, сприймалися як «абсурдні» [726], адже такі навички не є частиною точних знань і методів, що їх будуть використовувати працівники для виконання своєї роботи. Зрозуміло, що це не стосується тих працівників, які працюють безпосередньо з людьми і для яких навички спілкування можна вважати технічними, тобто життєво необхідними для виконання своїх робочих обов'язків, зокрема, для готельного персоналу переднього краю.

Як бачимо, трансформаційні зміни в навчанні працівників продовжують відбуватися, навчання стає більш ефективним та «набуває такої різноманітності, якої ніколи не мало раніше» і, завдяки технологічним змінам, полегшує процес задоволення потреб кожного працівника щодо свого навчання та розвитку [426]. Різноманітність засобів та методів, можливості навчання персоналу для його професійного розвитку набули «масштабності, пропонуються та застосовуються для усіх працівників від лінійних до виконавців найвищого рівня» [694].

Соціальні, економічні, політичні зміни 1980-х та 1990-х років радикально вплинули на те, як працюють корпорації. Як наслідок, виникає потреба в ефективному навчанні працівників, яке б відповідало новітнім технологічним змінам, в усіх сферах життя [410].

Поява веб-мережі наприкінці 1990-х років радикально змінила навчання персоналу. З'являється електронне навчання. Компанії запускають навчання комп'ютерній грамотності, щоб їх працівники добре володіли необхідними навичками роботи з комп'ютерами. Новітні аудіо-візуальні засоби, комп'ютерне забезпечення, інтернет-технології, які стали доступні для кожного працівника і без яких сьогодні неможливе будь-яке навчання, докорінно змінило і навчання на робочому місці, і «революційним чином перетворило робочу культуру на більш технічно вишукане суспільство» [426]. Іншими словами, працівники будь-якої галузі виробництва та сфери послуг поглиблюють свої загальнонаукові та професійно-орієнтовані знання, розвиваються особистісно, використовуючи сучасні технології. Саме останні, як вважають дослідники, є причиною того, що сучасне суспільство не просто стоїть на

порозі нового віку – віку знань, а багато країн вже впевнено переступили цей поріг [697]. Підтвердження свого припущення вони вбачають в економічних показниках. Капіталовкладення індустріально розвинених країн у «біти і байти» інформації та знань перевищують інвестиції в промисловість. 1991 рік вважають роком народження нового інформаційного суспільства або суспільства знань. Так, того року в США обсяги інвестицій у виробництво товарів склали 107 мільярдів доларів, а на сферу освіти та освітні продукти 112 мільярдів [665, с. хіх-хх].

У традиційних, давно усталених і чітко визначених формах навчання персоналу, а саме в учнівстві, стажуванні та наставництві [336, с. 264], відбуваються кардинальні зміни. Повсякденним явищем не лише в індустрії, але й в офісній роботі, став «гарний початок» – первинний інструктаж, за яким слідує практичні заняття, вручення працівнику яскраво оздоблених брошур про цілі організації та умови праці [410]. Водночас, корпорації розраховують на те, що працівник зможе самостійно навчитися тому, що він потребує [378, с. 4]. Таким чином, поява нових технологій змістила акцент у навчанні працівників з аудиторного та навчання на робочому місці на незалежне, самостійне особистісне навчання.

Американська асоціація з навчання та розвитку (ASTD) продовжує дослідження з питань навчання та професійного розвитку працівників та популяризує результати досліджень у своєму журналі «Training and Development» з тиражем 34000 екземплярів у всьому світі, публікує книги з досліджуваних проблем, проводить конференції та форуми, започатковує перші щорічні випуски, в яких висвітлюються тенденції навчання персоналу на робочому місці. Усвідомлення важливості професійного розвитку працівників проявилось також у тому факті, що в 1993 році за наказом президента США Б. Клінтона було створено підрозділ (Office of Work-Based Learning) в рамках Департаменту праці (Department of Labor), сфера діяльності якого – навчання/учіння на робочому місці [707].

Для Сполучених Штатів звичним явищем стала домовленість корпорацій з провідними університетами країни про організацію та проведення спеціальних курсів для своїх працівників. Роботодавці починають заохочувати свій персонал до подальшого навчання через додаткові виплати на навчання чи через надання вільного часу. Почергова праця і навчання поєднуються в так-зване «сандвіч-навчання» (sandwich training) [410]. Деякі великі американські корпорації створюють власну систему курсів чи, навіть, університетів, на додаток до безпосереднього навчання на робочому місці. До середини 1990-х років вони сприймалися чисто як американське явище, адже перші корпоративні школи з'явилися в США ще наприкінці 1890-х, перша організація, яка займалася питаннями корпоративного навчання також була американською – Національна асоціація корпоративного навчання (National Association of Corporate Training) в 1919 році [там само]. Особливого поширення та визнання в усьому світі це явище набуло в кінці 1990-х і є сьогодні одним із дієвих засобів у навчанні і професійному розвитку працівників.



Як зазначає дослідниця Д. Слейт (D. Sleight), світ навколо корпоративного навчання змінився, і те, що працювало ще 20 років назад, нині не діє [657]. Завдяки підйому організаційного розвитку, акцент у навчанні працівників здвинувся від навчання окремих індивідів до навчання організації в цілому [532, с. 548], тобто ініціатива щодо навчання персоналу перейшла від потреб промисловості до потреб самих організацій.

У великих компаніях, в нашому випадку, готелях, кожен окремий працівник потребує введення, ознайомлення із структурою самої організації та комплексністю трудових обов'язків, щоб працівників міг ідентифікувати себе та свою роль у ній, а також, щоб не почувався загубленим та пригніченим. Введення у функціонування готелів таких інновацій, як комп'ютеризація системи бронювання кімнат, системи розрахунків з гостями, системи нарахування заробітної плати працівникам, системи контролю за опаленням та кондиціонуванням, автоматизація виїзду гостя з готелю (check-out), використання електронних ключів від кімнат, термінали розрахунків кредитними картками тощо, вимагає від працівника готелю нових знань та навичок. Для того, щоб він завжди йшов у ногу зі змінами, пропонується подальше систематичне навчання. У невеликих чи середнього розміру організаціях питання доцільності навчання працівника залишається під відповідальністю керівництва. Не дивина, що багато керівників таких організацій вважають постійне навчання свого персоналу «зайвою розкішшю» [410]. Однак, таке ставлення поступово змінюється розумінням важливості навчання/учіння та усвідомленням прямої залежності конкурентоспроможності організації від навчання/учіння її працівників. Для того, щоб вижити і процвітати у сьогоденних умовах, необхідно створювати в компанії систему планомірного професійного розвитку, тому організації прагнуть стати учінневими.

На думку дослідників, у США в останні десятиріччя через те, що компанії зіткнулися з технологічними змінами, внутрішніми соціальними проблемами та глобальною економічною конкуренцією, питання навчання персоналу в організаціях перебувають під пильною увагою, більш того, розглядаються як панацея від будь-якої проблеми організації [353, с. 12]. Відтак, корпоративні університети та корпоративні школи та організації, що самонавчаються, є характерними рисами сьогоденного навчання персоналу та його розвитку. Зважаючи на сказане, висвітливо ці риси більш ґрунтовно в наступних підрозділах.

Таким чином, перехід до інформаційного суспільства можна вважати однією із вагомих причин кардинальних змін сутності навчання працівників та їх професійного розвитку. Однак, на думку вітчизняних науковців В. Андрущенко та Л. Губерського, не лише інформатизація та комп'ютеризація, але й зміна парадигми суспільного розвитку, нові, більш високі вимоги до працівника – все це разом приводить до якісно нової освіти. Її прийнято називати «інноваційною», оскільки вона «орієнтована не стільки на передачу знань, які постійно оновлюються і ... старіють, скільки на оволодіння базовими компетенціями, що дозволяють потім – за необхідності – набувати знань самостійно» [8,

с. 274]. Відтак, можемо стверджувати, що традиційне навчання фахівців поступилося місцем навчанню нового зразку (рис.2.2).

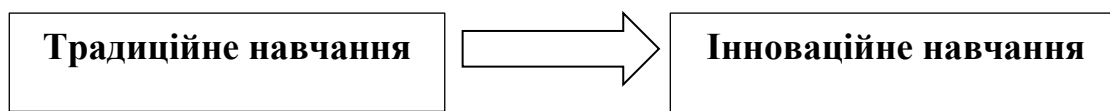


Рис. 2.2. Зміни у навчанні фахівців

*Джерело: розроблено автором.*

В контексті сказаного, можемо припустити, що професійний розвиток у нинішніх умовах необхідно також сприймати як справді «інноваційний». По-перше, він є складовою всієї освітньої системи і, зокрема, системи професійної освіти. По-друге, професійний розвиток реалізується переважно саме через навчання працівників. По-третє, їх освітні цілі співпадають.

Вагомим аргументом правильності нашого припущення можна вважати сучасне трактування зарубіжних дослідників питань професійного розвитку персоналу. На їх переконання, у нинішніх умовах спостерігається зсув у теорії та практиці професійного розвитку персоналу від підходу, що базується на традиційному навчанні до такого, що забезпечує цілісний розвиток фахівця [607, с. 161], тобто від простого навчання (training) до такого, що підтримує та заохочує індивідуальне учіння (learning). Його іменують «зсув від навчання до учіння» [502, с. 20].

Деякі зарубіжні науковці зазначають, що кардинальні зміни у змісті навчання працівників викликані не лише одним зсувом, а декількома, зокрема, такими:

- від процесів, в яких акцентувався індивідуальний та особистісний розвиток працівника, до «інструментального фокусу» (instrumental focus), за якого учіння на усіх рівнях підпорядковане меті зробити підприємство конкурентоспроможним;
- від учіння, як обов'язку менеджера з персоналу чи тренер-менеджера, до його включення в стратегічні цілі підприємства: інтеграція навчання/учіння персоналу в усі види діяльності організації, в його стратегію, культуру і структури;
- від навчання/учіння як отримання декларативних знань (абстрактних та теоретичних) до набуття практичних знань чи ноу-хау, неявних чи імпліцитних знань (tacit or implicit knowledge);
- від отримання результатів навчання/учіння у формі компетентностей та навичок, які спостерігаються і можуть бути перенесені з одного контексту до іншого, до цілком інших результатів, які є нематеріальними і виступають як образи, метафори, концептуальні карти, колективне розуміння, відданість та моральні зобов'язання [381].

Не можемо не погодитися з такою позицією дослідників. Всі визначені ними зсуви мають місце. Загалом, всі вони радикально змінюють навчання працівників в умовах сьогодення. Однак, узагальнюючи ці зсуви, можемо все ж таки звести їх до єдиного, запропонованого дослідниками Дж. Джарвісом (J. Jarvis) та Д. Лейном (D. Lane). Саме він, на нашу думку, відображає сутнісні зміни трансформацій не лише в навчанні/учінні персоналу, але й їх професійному розвитку. На графічному зображенні зсув у навчанні працівників від традиційного до інноваційного та зміна типу навчання накладаються один на одного (див. рис.2.3).

Відтак, можемо констатувати, що традиційне навчання працівників полягає в навчанні (training), яке планується, змінюється, проводиться під керівництвом представника організації, тобто, «коли мають місце втручання організації зверху-вниз» [502, с. 20], коли навчання залежить повністю від організації і метою якого є отримання бажаних змін у поведінці та знаннях працівників. Таке навчання (training) – це один із засобів, які використовує організація для того, щоб забезпечити учіння. Водночас, навчання було і залишається загальновизнаним і популярним засобом учіння [367; 661].

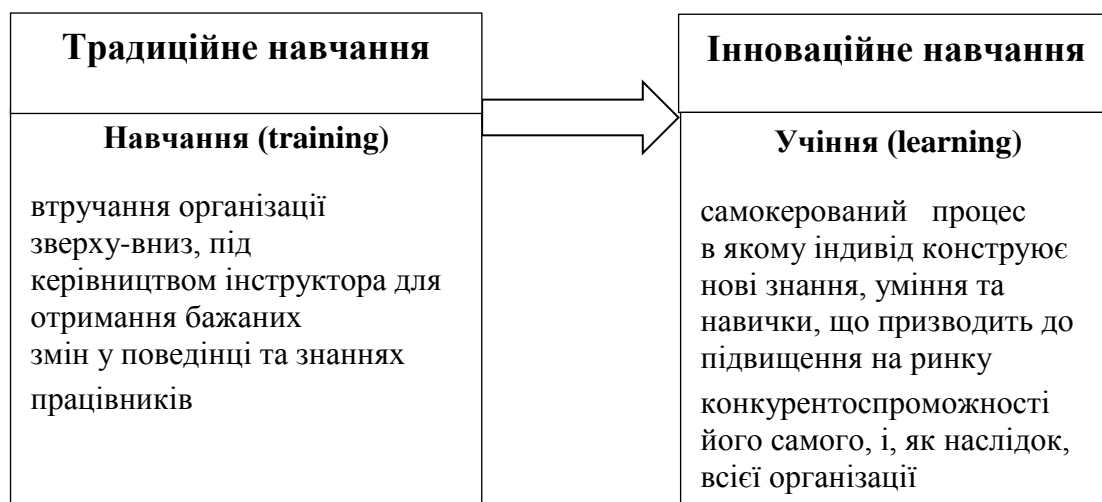


Рис.2.3. Зсув від навчання до учіння

*Джерело: розроблено автором на основі опрацювання [502].*

І навчання, і учіння – тісно взаємопов'язані [641], тому учіння розглядається як результат навчання [540]. У контексті нашого припущення, учіння (learning) являє собою інноваційне навчання, тобто це є «самокерований процес, в якому сам працівник конструює нові знання, уміння та навички» [502, с. 20].

За своєю сутністю, учіння – індивідуальний процес, ніхто, крім самого учня не може учитися. Проте можуть мати місце певні втручання в цей процес з метою заохочення працівників до учіння та розвитку. У запропонованому зсуві здійснюються різноманітні учінневі та розвиваючі втручання, які спрямовані на самого учня. Якщо в минулому організації спрямовували професійний розвиток персоналу лише через призму перспектив кар'єрного розвитку, тобто через фактор «що це дасть особисто мені?»

(“What’s in It For Me?” –WIFM), то сьогодні ситуація поступово змінюється. Пропагується всебічна підтримка організаціями тих, хто навчається, з особливим наголосом на індивідуальній відповідальності кожного за учіння [502, р. 20]. Під останньою розуміють вибір самими учнями що учити, чому, де і коли.

Водночас хочемо зазначити, що згаданий фактор WIFM не втрачає своєї вагомості та є надзвичайно ефективним навчальним прийомом, особливо в роботі з дорослими учнями. Не завжди це питання вимовляється вголос. Але, якщо учні бачать і розуміють користь саме для себе, то це мотивує їх до навчання та допомагає їм «включитися» в процес навчання з повною віддачею [454, с. 312]. Таким чином на практиці реалізуються основні принципи навчання дорослих, що були визначені М. Ноулзом (M. Knowles) ще в 1984 р.

Такий інтегрований підхід до професійного розвитку персоналу (фактор WIFM та особиста відповідальність разом зі сприятливим навчальним середовищем) надає конкурентні переваги самій організації та її працівникам на ринку праці.

Систематичну підтримку з боку організації для ефективного професійного розвитку працівників, вважають «обов’язковим каталізатором процесу змін», в якому органічно поєднуються попередній досвід з новими знаннями [398; 438].

Аксіоматично, що знання не можуть бути раз і назавжди заданою величиною, тому перед організацією постають нові вимоги та завдання, що відображають зміни у суспільстві. Професійний розвиток працівника неможливий без набуття та використання загальнонаукових і практичних знань. Найбільш ефективно набуття знань працівниками, результативне підвищення їх кваліфікації може здійснюватися через різноманітні види діяльності на робочому місці, які попадають у вимір «навчання/учіння на робочому місці» [377]. Їх можна охарактеризувати з позиції мети чи ступеню структурованості. Щодо мети, всі види навчальної діяльності, на переконання дослідників Девіда Боуда (D. Boud) і Джона Гарріка (J. Garrick), мають три цілі: вони повинні бути корисними для організації, для самого учня та для суспільства [339, с. 6; 429, с. 10].

Люди «вчаться постійно, інформально та формально, у багатьох різних оточеннях: на робочому місці, в сім’ї, під час дозвілля, упродовж своєї соціальної діяльності і в політичних діях» [429, с. xiii]. Що розрізняє всі види учіння, на думку дослідника Г. Фолі (G. Foley), – це їх «ступінь формалізації» (*degree of formalization*), тобто ступінь, до якої учіннєві види діяльності соціально організовані та контрольовані» [429, с. xiv]. Ця організація та контроль зростають від періодичного в неформальному та інформальному учінні до формального учіння, яке являє собою найбільш суворо контрольоване і систематичне з усіх. Іншими словами, під «формалізацією» дослідник розуміє ступінь структурованості учіння.

З огляду на цеї, Г. Фолі (G. Foley) пропонує розрізняти такі види навчання/учіння на робочому місці: формальне, неформальне та інформальне [429, с. xiv]. На думку дослідника, основою для формального учіння (*formal learning*) виступає навчання (*training*), йому властива «наявність чітко розробленої навчальної програми», а

результатом його стає «отримання кваліфікації». Неформальні можливості – це ті, що потребують тієї чи іншої форми систематичного інструктажу (instruction), проте, переважно для окремо взятого випадку (наприклад, навчитись управляти новим механізмом чи машиною) або ж не досить часто. Інформальне учіння має місце, коли працівники намагаються навчитися на своєму досвіді. Воно учіння «охвачує індивідуальну чи групову рефлексію щодо свого досвіду, але не включає в себе формальний інструктаж» [429, с. xiv]. Таке учіння здійснюється упродовж виконання різних видів діяльності. При цьому, намір індивіда – не вчитися, а виконати певні завдання [377, с. 2].

Як зазначалося вище, завдяки появі нових інноваційних технологій та їх масового використання, наприклад, комп'ютерів, інтернет-мережі, навчання працівників не могло обходитися без них. Тому зміни в формах, методах, змістові навчання працівників вплинули і на їх професійний розвиток, який став неможливим без сучасних технологічних новинок.

Вивчення наукової літератури з цього питання свідчить про наявність достатньої кількості робіт, в яких досліджувалися питання впливу технічних засобів на навчання. Однак, питання взаємозалежності навчання працівників і використання інноваційних у еволюції змісту корпоративного навчання, залишалося поза увагою дослідників.

Аналіз їх використання в процесі навчання працівників, дозволив нам вибудувати еволюційний поступ змін у змісті навчання та виокремити часові межі кожного етапу. Критеріями виокремлення стали, передусім, використання технічних інновацій для навчання працівників та ступінь формалізації такого навчання (рис.2.4).

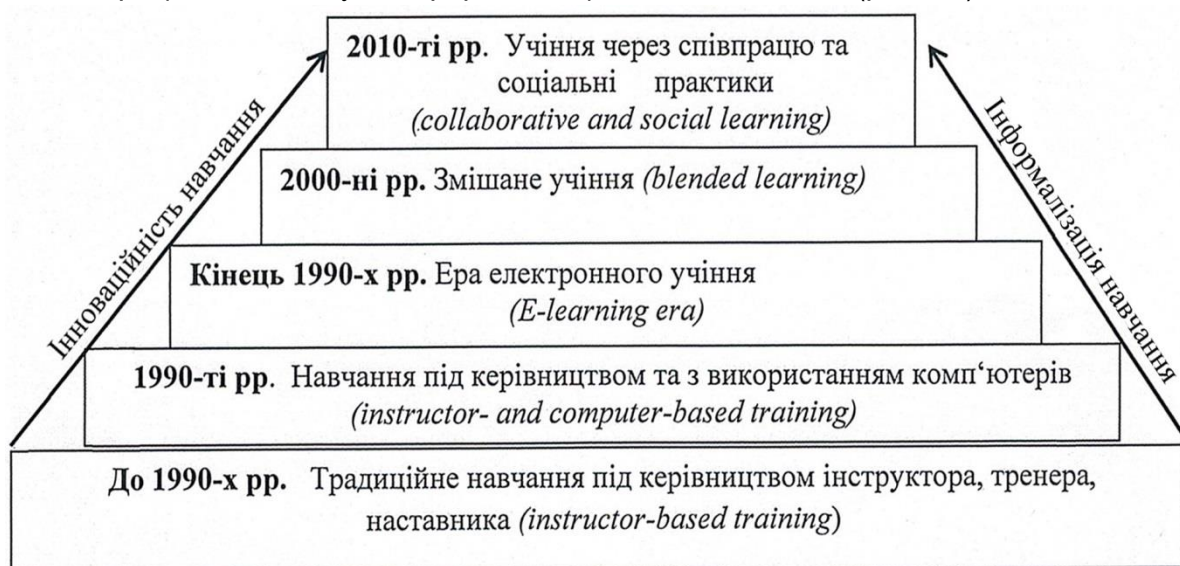


Рис. 2.4. Еволюція змісту сучасного навчання фахівців

Джерело: адаптовано і доповнено за [335; 336; 339; 376; 378; 429; 447].

У минулому навчання працівників переважно проводилося під керівництвом тренера, інструктора, наставника тощо, тому й називалося «керованим навчанням» (*instructor-based training*). У 1950-х роках у США поступили в продаж перші комп'ютери. А

вже в 1960 р. компанія IBM запустила першу експериментальну програму для навчання працівників методом інструктажу. Відмінною рисою цієї програми була її інтерактивність. Відповіді учнів оброблялися, враховувалися та здійснювалася необхідне корегування.

Таким чином, враховувалися індивідуальні потреби кожного, що надавало цій програмі рис індивідуального та диференційованого підходу до учня, який здійснює реальний тренер чи інструктор. Ця програма започаткувала новий етап у створенні «розумних навчальних систем». Завдяки відповідям та відгукам працівників, системи вибирали найкращі методи навчання, зокрема, у випадку невірних відповідей на запитання чи неправильного сприйняття навчального матеріалу [336, с. 264].

На початку 1990-х навчання працівників стали масово доповнювати різними технологічними засобами (відео програвачами, відео касетами та CD дисками). Як наслідок, навчання працівників проводилося під керівництвом досвідченого тренера чи інструктора, які широко використовували технічні засоби навчання. Тому цей етап еволюції професійного розвитку розглядається нами, як все ще керований, проте з використанням комп'ютерних засобів (instructor- and computer-based training).

Поступово використання нових інформаційних технологій у навчанні персоналу заповнило весь навчальний процес, а роль тренера, інструктора було зведено до мінімуму. Як свідчить аналіз відповідної літератури, в цей час суттєво урізаються витрати на навчання працівників під керівництвом інструкторів, тренерів тощо. Це, було викликано, як зазначають дослідники, стремлінням компаній знизити витрати і збільшити свій прибуток [335].

Однак, які б не були причини, можна стверджувати, що вже наприкінці 1990-х навчання кардинально змінилося: наступила епоха тотального електронного навчання (E-learning era), тому що в цей період спостерігалось «майже безумне прагнення все перевести в режим он-лайн» [335]. Яскравим прикладом масового використання hi-tech інновацій стало навчання працівників у компаніях. Завдяки інформаційним технологіям з'являється навчальний заклад нового покоління – корпоративний університет. Народжуються нові веб-методики розвитку працівників (web-based development tools), в результаті кількість корпоративних університетів стрімко зростає. Використання CD дозволило користувачам завантажувати різне комп'ютерне забезпечення або з легкістю імпортувати чи експортувати інформацію. Крім того, компанії створюють так-звані «інтранети», тобто закриті мережу для своїх працівників для обміну інформацією всередині компанії та для їх навчання. Як з'ясувалося, використання інтранетів збільшило продуктивність праці, зменшило витрати, скоротило час для виконання певного завдання, покращило спілкування, дозволило робити швидкі оголошення та донести їх до усіх членів колективу, сприяло роботі у команді [426]. Успіх такої мережі пояснюється її націленістю на одну аудиторію – колектив однієї компанії. Однак, незважаючи на переваги, як і будь-який інший метод навчання, інтранет має ряд недоліків – великий обсяг інформації, недостатньо високий рівень інтерактивності, відсутність контролю над результатами навчання та зворотного зв'язку [570, с. 59].

З часом все більша увага приділяється неформальним та інформальним стратегіям навчання, завдяки яким фахівці розвиваються не лише професійно, але й здійснюється їх особистісний розвиток. Тому доцільно вести мову вже не про «навчання під керівництвом» (training), а про учіння (learning). Завдяки комп'ютерним технологіям популяризується самоосвіта, яка стає доступнішою, більш різноманітною за формами, змістовною та цікавішою. Наприклад, фахівці вільно можуть користуватися таким інноваційним навчальним ресурсом, як різні Вікі-сайти (Wiki). Деякі компанії проводять спочатку практичне заняття для своїх співробітників, як працювати з Вікі-ресурсами. Цінність Вікі для організацій полягає у тому, що цей ресурс виступає як засіб згуртування членів колективу в одну команду, зокрема, при виконанні специфічних завдань, пов'язаних з роботою [426].

Як бачимо, сучасні комп'ютерно-інформаційні технології кардинально змінили навчання фахівців. Однак, їх масове повсякчасне використання у навчанні працівників не може повністю замінити роль тренера чи інструктора у навчальному процесі. Усвідомлення цього привело до того, що багато компаній насправді «заново відкрили» і почали знову інвестувати в аудиторне навчання працівників під керівництвом тренера. Керівники компаній та HR менеджери дійшли висновку, що багато з тверджень електронної ери були неправильними, зокрема, повна відмова від навчання під керівництвом, тобто від керованого навчання. Що справді стало необхідним, на думку Дж. Берсіна (J. Bersin), – це створення «нового навчального досвіду з використанням веб-мережі, який включав би формальні (структуровані) програми, а також широкий вибір неформальних (неструктурованих) змістових форм» [355].

Така суміш альтернатив для навчання і розвитку (формальне, неформальне та інформальне навчання та освіта; навчання під керівництвом тренера, інструктора та самокероване навчання; комп'ютеризація навчальних процесів) породжує новий тип учіння, який прийнято називати змішаним (blended learning). Характерною рисою цього етапу еволюції професійного розвитку стало повсякчасне використання працівниками веб-мереж для вирішення будь-якої проблеми. Молоді фахівці не хотіли довго просиджувати за виконанням он-лайн завдань якогось одного курсу, хіба що він виявлявся надзвичайно захопливим. За проведеними дослідженнями ефективності використання робочого часу, працівники витрачають 28% свого часу на робочому місці, займаючись багатьма видами завдань (multi-tasking): електронною поштою, Google та іншими формами «інформального учіння», які безпосередньо не пов'язані з виконанням робочих обов'язків. Так, пересічний працівник за один робочий день відвідує до 45 сайтів у веб-мережі [335].

На цьому ж етапі суттєво збільшилася частка інформального учіння працівників завдяки загальному поширенню соціальних мереж на початку 2000-х. Так, соціальна мережа Facebook з часу своєї появи була націлена на спілкування співробітників і однодумців та обмін особистим досвідом через фото, повідомлення, статуси тощо. Відтоді ця мережа еволюціонувала до ефективного засобу спілкування усіх членів

суспільства. Водночас її використовують і для інформального навчання працівників. Наприклад, менеджер вивішує на «стіні» навчальний відео-ролик, за допомогою електронної розсилки надсилає своїм співробітникам повідомлення про це по електронній пошті чи по телефону, смартфону та пропонує обговорити його на форумі. Інша мережа LinkedIn з самого початку була орієнтована і продовжує залишатися засобом спілкування виключно для фахівців. Фахівці утворюють свою спільноту у певній професійній сфері. У цій мережі і працедавці і працівники знайдуть корисне для себе. Так, мережа має вже готові поради, сформовані в результаті групових обговорень, які пропонуються у відділах «Фокус на навчання», «Принципи навчання».

Доступність формального навчання, вражаючи обсяги інформації у веб-мережі, можливість спілкування різними засобами через інтернет докорінно змінили навчання працівників. Їм доступні різні шляхи для того, щоб навчитись чомусь: аудиторне чи он-лайн навчання, пошук необхідної інформації в інтернеті, читання книг чи пошук людини, яка знає, як це виконати чи може допомогти. Крім комп'ютерів, доступними стали інші електронні засоби, зокрема планшети, мобільні телефони, смартфони, різного види комунікатори, електронні книги та багато інших. У 2010-х рр. працівники здобули можливість навчатися тоді, коли їм це зручно, і там, де їм зручно, зі швидкістю, яка їм притаманна, з можливістю перервати учіння, а потім його продовжити. Навчання стало мобільним. Тому і нагальне завдання перед сучасними організаторами навчання працівників нелегке – «формалізувати» інформальне учіннєве середовище [335].

Таким чином, постає необхідність взаємодії формального, неформального та інформального учіння для результативного професійного розвитку, тобто змішане учіння поступово перетворюється на співпрацююче та соціально спрямоване учіння (collaborative and social learning). Згідно даних Центру технології учіння і виконання роботи за 2012 р. (Center for Learning Performance Technology), нині більшість працівників завдячують своєму розвитку саме соціальній діяльності та співпраці, яка супроводжується їх самоосвітою [459].

Хоча, як свідчать статистичні дані Американського товариства навчання та розвитку (ASTD), донині майже 70% всього навчання працівників, здійснюється під керівництвом, та лише 30% за допомогою електронних засобів [325], багато зарубіжних дослідників, зокрема К. Воган (K. Vaughan), Дж. Харт (J. Hart), Дж. Малколм (J. Malcolm) з колегами П. Ходкінсоном (P. Hodkinson), Х. Коллі (H. Colley) вважають, що можливості та доступність саме інформального учіння на робочому місці, можуть стати однією із найбільш привабливих речей для працівників [703, с. 12]. Ми також переконані, що майбутнє професійного розвитку фахівців, безсумнівно, лежить в площині інформальної освіти з використанням технічних новинок у формі соціальних практик та співпраці.

Знаходимо підтвердження нашого твердження в даних досліджень Ради з корпоративного керівництва (Corporate Leadership Council). Зокрема, у їх щорічному звіті йдеться мова, що  $\frac{3}{4}$  з опитаних старших менеджерів незадоволені результатами роботи відділів навчання та розвитку персоналу у своїх організаціях [365].



Однак, все ж таки працівники йдуть в ногу з часом, розвиваються досить швидко у відповідь на потреби організацій свого працевлаштування [499]. Цим розвитком вони завдячують інформальному навчанню: через свій досвід, через навчання методом спроб і помилок, через копіювання, повторення того, що роблять колеги, через запитання, у процесі спілкування з друзями та колегами. Найбільш поширеною формою учіння працівників є консультації, поради своїх колег та їх співпраця на робочому місці, а за межами робочого місця – спілкування в професійних чи соціальних мережах [415], а також спілкування через мережі постачальників чи споживачів [417]. Ці види навчальної діяльності, на жаль, у статистичних даних Американського товариства навчання та розвитку (ASTD), як і в інших, не враховуються. Проте, дослідниками питань професійного розвитку персоналу та інструкторами-практиками доведено, що в умовах сьогодення працівники отримують нові знання завдяки своєму досвіду вдвічі більше, ніж від своїх тренерів чи босів, а від навчальних відділів ще менше. Було виведено формулу сучасного навчання працівників, яка відома як «модель 70-20-10»: 70% нових знань та навичок працівники здобувають самі завдяки своєму досвіду, 20% від інших через співпрацю і лише 10% завдяки корпоративному навчанню [378, с. 8]. Таким чином, за нескладними підрахунками, можемо стверджувати, що у сьогоденних умовах життя працівники завдячують своєму розвитку на 90% інформальному навчанню. Незважаючи на таке «чемпіонство» інформального навчання/учіння працівників, яке позиціонують як більш релевантне для задоволення «справжніх» потреб працівників та їх організацій (на відміну від аудиторного навчання/учіння), ця першість втрачається в ситуаціях, «коли зростає потреба одночасно підготувати значну кількість працівників» [703, с. 12]

Водночас, спостерігається не лише інформалізація навчання/учіння працівників, але й одночасна їх формалізація. Дослідники єдині в своїй думці, що навчання/учіння працівників у нинішніх умовах піддається подвійному тиску: відбувається інформалізація формальних аспектів навчання працівників (наприклад, через підготовку менторів без дипломів, сертифікатів учителя) та формалізація інформальних (зокрема, розробка навчальних програм) [556, с. 314].

Хоча в наявній літературі з цього питання відсутня узгодженість дослідників щодо чітких меж між інформальним, формальним та неформальним учінням, всі вони переконані, що учіння на робочому місці може включати як формальне, так і інформальне учіння. Причому, жоден вид навчання/учіння працівників, по своїй природі, не є вищим за інший [556, с. 313]. Тому викликом для організаторів навчання працівників є не комбінація цих двох видів, адже вони вже поєднані, а вивчення та аналіз формальності-інформальності та підтримання балансу між ними, а також використання їх потенціалу сповна [703, с. 12].

Узагальнюючи все вище викладене стосовно трансформаційних змін у змісті професійного розвитку працівників, можемо стверджувати, що навчання працівників, як один із головних засобів їх професійного розвитку, кардинально змінюється в умовах сьогодення. Воно набуло двох характерних рис: інноваційності та інформальності.

Інноваційність навчання працівників полягає у розвитку не скільки їх технічних чи оперативних навичок та вмій працювати з інноваційними технологіями, стільки у розвитку вмій працівників набувати знань самостійно. Якщо удосконалення та розвиток технічних навичок безпосередньо сприяють підвищенню кваліфікації працівників та їх кар'єрному зростанню, то «м'які навички», на перший погляд, сприяють лише особистісному розвитку працівників. Однак, це не зовсім відповідає дійсності. Особистісний розвиток відіграє не таку помітну, проте не менш важливу роль у професійному розвитку працівників. Така інноваційність дає право говорити вже не про навчання працівників, а про їх учіння – самокерований процес, в якому працівники самостійно здобувають нові знання, уміння та навички.

Інша відмітна риса, яка стала притаманна професійному розвитку в ході еволюції, це інформалізація навчання працівників. В контексті сказаного вище, можемо говорити про інформалізацію учіння працівників, яка досягається через широке використання технічних новинок, через спілкування з колегами, споживачами, постачальниками у різноманітних професійних та соціальних мережах. Інформальне учіння має місце повсюди і повсякчас, на робочому місці, поза ним.

Інноваційність та інформалізація призвели до суттєвих змін у навчанні фахівців. Традиційне, кероване навчання працівників на початку 1990-х, поступово, через використання комп'ютерних засобів, перетворилося на електронне учіння у 2000-х, а потім у змішане учіння, яке нині поступається місцем учінню через співпрацю та соціальні практики. Отже, організація працевлаштування фахівця та суспільство набувають все більшої значущості у його навчанні/учінні, а відтак, у його професійному розвитку.

Таким чином, в результаті ретроспективного аналізу наукових джерел було виокремлено 9 різних видів навчання працівників та розкрито історичні етапи її зародження, становлення та подальшого розвитку, що в узагальненому вигляді запропоновано у додатку 4. Обґрунтовуючи кожен вид навчання працівників у певний період часу, ми дійшли висновку, що прообразом сучасного професійного розвитку фахівців можна вважати навчання на робочому місці. Проте, оскільки професійний розвиток фахівців охоплює не лише навчання певним професійним знанням та навичкам, але й особистісний розвиток, зокрема самоосвіту, часом його зародження пропонуємо вважати дато появи відповідного терміну в наукових джерелах – кінець XIX століття.

### **2.3. Рушійні сили професійного розвитку фахівців туристичної індустрії**

Одним із завдань нашого дослідження є розкриття теоретичних основ професійного розвитку в цілому як явищу, притаманному в нинішніх умовах всім без винятку галузям економіки, зокрема, туристичній сфері. Сьогодні питання професійного розвитку перебувають на етапі активного і ретельного вивчення. На думку Малколма Тайта (M. Tight), саме питання взаємозв'язків професійного розвитку, освіти дорослих та

їх навчання з ринком праці та економічним зростанням, їх переваги та недоліки мають місце «на передовій сьогodenних дебатів» з освітньої політики [691, с. 74].

Підвищення уваги до питання професійного розвитку працівників будь-якої галузі економіки цілком закономірне, адже світ і людина самі перебувають в постійному розвитку [111, с. 8]. Різні чинники змушують їх змінювати свої риси, характеристики, сутність. Це стосується і досліджуваної проблеми. Низка різноманітних чинників впливає на процес професійного розвитку працівників і робить його рухливим, мінливим, здатним адаптуватися і бути пристосованим до будь-якої суспільства, організації, учня-працівника. Щоб виокремити ці чинники та з'ясувати їх сутність, розглянемо, що розуміється під цим терміном.

Термін «чинники» відсутній у спеціалізованих педагогічних словниках, оскільки він вживається як базова дефініція для опису різних понять, явищ, процесів. Тому для її інтерпретації у педагогіці доцільно скористатися існуючими загальнонауковими тлумаченнями, адаптуючи їх до педагогічних процесів та явищ. Згідно визначення Академічного тлумачного словника української мови, концепт «чинник» означає умову, рушійну силу, причину будь-якого процесу чи явища, що визначає його характер або одну з основних рис [4, Т. 11, с. 326]. Одним із синонімічних термінів, що пропонується у зазначеному словнику, є концепт «фактор» (від лат. *factor* – діючий, той, що вчиняє). Ці концепти вживаються як синонімічні і в педагогіці, в силу відсутності єдиного тлумачення термінів «чинник», «фактор», «умова», «рушійна сила» [118; 280]. Причому, на глибоке переконання О. Чемерис, «чинник» та «фактор» мають спільні категорійні ознаки та є синонімами, а термін «умова» - поняття ширше і являє собою необхідну обставину, яка робить можливим утворення, здійснення певного явища чи процесу або сприяє йому [280].

Українські науковці В. Лобунець та Д. Коваленко притримуються думки, що в освітній сфері фактори – це умови, рушійні сили, необхідні для здійснення відповідних процесів, причини, які впливають на рівень показників академічної діяльності певного напряму. Однак, розглядаючи поняття як синонімічні, вони все ж таки виокремлюють два види факторів:

- фактори, як причини змін;
- фактори, як умови, що їх забезпечують [118].

Концепт «рушійна сила» більш узагальнюючий та означає імпульс, стимул до розвитку. Тут і надалі, ми будемо розуміти під «**рушійною силою професійного розвитку**» спонукання, сприяння, джерело діяльності працівників в напрямку систематичного, неперервного оновлення їх професійних знань та умінь у відповідності до вимог сьогodenня, причиною яких є певні умови, чинники та фактори. Отже, у нашому дослідженні вказані терміни також будуть вживатися як синонімічні концепти.

Вартим уваги є підхід зарубіжних науковців до проблеми визначення чинників, що сприяють в умовах сьогodenня актуалізації питання професійного розвитку працівників.

Так, зарубіжні дослідники С. Даве (C. Dawe), К. Крамптон (K. Crampton), А. Сміт та Г. Гайтон (A. Smith, G. Hayton) називають їх «**драйверами**» (*drivers*) [377; 386, с. 19; 658, с. 259]. На їх думку, ключовими «драйверами» є такі:

- зміна характеристики і змісту роботи, що охоплює виконання більшого обсягу робіт у команді, нові практики менеджменту та нові форми організації роботи;
- забезпечення якості виконання роботи. Це постійний «драйвер» навчання в організації, хоча під якістю розуміються різні речі у різних індустріях;
- нові технології, завдяки яким отримують і новий продукт і нові технологічні процеси.

Їх вважають ключовими в силу того, що саме вони «дають негайне зростання вимоги до навчання в умовах організації» [658, с. 262], тобто вони спонукають організацію проводити навчання свого персоналу, забезпечувати їх професійний розвиток. Вчені А. Сміт та Г. Гайтон (A. Smith, G. Hayton) виділяють також додаткові фактори, що впливають на навчання в компанії, відтак і на професійний розвиток її персоналу. Ці додаткові спонукальні чинники називають «**навчальними модераторами**» (*training moderators*). Якщо «драйвери» впливають на появу потреби в навчанні, мотивують працівників до свого професійного розвитку, сприяють йому, то «навчальні модератори» впливають на «природу та обсяг навчальної діяльності в організації» [658, с. 262]. Останні, на переконання дослідників, діють на рівні організації, тобто є внутрішніми. «Навчальні модератори» охоплюють:

- розмір компанії;
- традиції індустрії щодо організації та проведення навчання;
- структуру посад;
- зв'язки з іншими індустріями;
- ставлення управлінців;
- урядову політику щодо навчання [658, с. 59].

Однак, на наше переконання, внутрішні чинники, віднесені австралійськими науковцями А. Смітом та Г. Гайтоном (A. Smith, G. Hayton) до «навчальних модераторів» – неоднорідні за своєю суттю. Так, розмір компанії, структура посад в ній, ставлення керівної ланки компанії до навчального процесу в організації є насправді внутрішніми чинниками. Традиції індустрії, зв'язки з іншими галузями з деяким обмеженням можна віднести до внутрішніх чинників, то урядова політика, безумовно, є зовнішнім фактором, який впливає на процеси професійного розвитку працівників в будь-якій організації. В цілому, позиції вітчизняних та зарубіжних учених щодо рушійних сил є суголосними: фактори, які спричиняють зміни, є драйверами, а фактори, що забезпечують їх, навчальними модераторами. Без сумніву, такий поділ можна вважати чисто умовним, особливо, якщо це стосується дослідження саме результату впливу цих чинників. Відтак, питання виокремлення найбільш узагальнюючих факторів професійного розвитку працівників набуває вагомості.

Професійний розвиток працівників сфери туризму зазнає впливу багатьох факторів. Вони не лише актуалізують його, але й впливають на його реалізацію (рис.2.5).

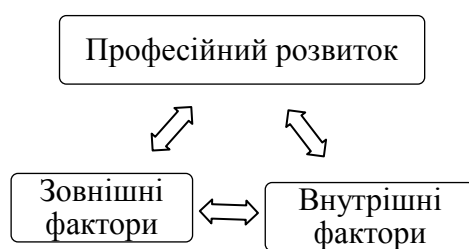


Рис. 2.5. Фактори впливу на професійний розвиток працівників

Джерело: розроблено автором на основі опрацювання джерел: [118; 280; 386; 658].

Передусім, розглянемо **зовнішні фактори**. Серед них декілька найбільш вирішальних, з нашої точки зору, є: системна криза, спричинена кардинальними змінами в соціально-економічних відносинах, зростаючий рівень безробіття, підвищення конкуренції, інфляційні процеси, зрослі вимоги роботодавців до професійних здібностей і кваліфікацій працівників. Такі зміни неоднозначні та мають як позитивний (усвідомлення світовою спільнотою ролі освіти дорослих), так і негативний вияв (скорочення термінів навчання, комерціалізація багатьох напрямів освіти дорослих, регіоналізація освіти); невідповідність рівня професійної підготовки у системі формальної освіти вимогам ринку праці. «Базова професійна підготовка у вищих навчальних закладах, як правило, відстає від передових науково-технічних розробок, що стає серйозним стримуючим фактором ефективного соціально-економічного розвитку» [13, с. 15]. Крім того, у сучасних суспільно-економічних умовах ми стали свідками «протиріччя між рівнем вимог ринку та роботодавців до виконання трудових обов'язків і реальними кваліфікаціями працівників, їх професійними компетентностями» [Khanfar 2011, с.88]. Дані, наведені вітчизняною дослідницею Н. Бідюк підтверджують висновок С. Кханфара (S. Khanfar): «керівники 60% американських компаній не задоволені рівнем підготовки своїх працівників, особливо в галузі базових навичок» [17, с. 127]. Подолання цього протиріччя стимулює роботодавців інвестувати та здійснювати навчання свого персоналу, а самих працівників замислитися над важливістю свого професійного розвитку та саморозвитку.

Одна із тенденцій, яку спостерігаємо у сьогоденних економічних умовах, полягає в тому, що сучасні роботодавці схильні брати на роботу не скільки фахівців, які є професіоналами у своїй галузі, а тих, хто має комунікативні здібності, вміє працювати у команді, знає принаймні одну іноземну мову, вміє та бажає учитися. Ця тенденція особливо помітна у сфері туризму, зокрема, «в індустрії гостинності, в якій люди обслуговують людей» [454, с. 285]. Отже, пріоритетності набувають міжособистісні стосунки працівників зі споживачами. Як доказ, наведемо висловлювання засновника першої у світі корпоративної мережі Hilton Елсворта Статлера, який рекомендував брати на роботу в готельний бізнес лише добropорядних людей, щиросердних і ввічливих, які часто й охоче посміхаються, *тих, кого можна навчити* [531, с. 123]. Отже, здатність та

бажання вчитися є ключовими. Саме тому під час прийому на роботу, як зазначає Н. Бідюк, 40% американських роботодавців звертають увагу на готовність своїх потенційних працівників до постійного підвищення професійного рівня [17, с. 127].

Водночас, і самі працівники усвідомлюють і наголошують на важливості свого професійного росту. Наприклад, російська дослідниця питань корпоративного навчання працівників сфери туризму К.Баранова відзначає прагнення самих працівників постійно підвищувати рівень своєї кваліфікації, підкріплюючи свій висновок статистичними даними. Серед опитаних російських працівників сфери туризму таких, котрі впевнені у необхідності підвищення своєї професійної кваліфікації, налічується 66%. Причому, 23% опитаних вважають, що це потрібно робити щорічно, 26% – раз в три роки, 17% – раз в п'ять років. Цікавим фактом, є те, що з усіх опитаних, найбільшу кількість тих, хто усвідомлює важливість професійно зростати, становлять працівники з вищою освітою – 86% [13, с. 42]. Вони вбачають у професійному зростанні можливість убезпечити себе від звільнення, засіб підвищення своєї конкурентоспроможності на ринку праці та можливість кар'єрного просування. Отже, у сьогоденних умовах є всі підстави стверджувати, що в туристичній сфері спостерігається нова тенденція – так званий «новий психологічний контракт між працівниками та їх роботодавцями» [454, с. 284]. Суть «контракту» полягає в тому, що працівники більше не очікують працевлаштування лише в одній компанії упродовж всього свого життя. На думку зарубіжних дослідників питань з розвитку персоналу, переважна більшість тих, хто працює змушені змінювати свою спеціальність і кваліфікацію протягом трудового життя не менше 4-5 разів [244, с. 433]. Тому працівники сподіваються, що компанія, на яку вони наразі працюють, задовольнить їх потреби щодо навчання та кар'єрного розвитку. Іншими словами, вони кажуть компанії: «Якщо ви не можете забезпечити мене працею тут, в цій компанії на все моє життя, тоді дайте мені найкраще з того, що ви можете зробити, – допоможіть мені розвинути робочі навички, які я можу забрати з собою» [454, с. 284]. Якщо ця вимога працівників не виконується, вони йдуть з цієї компанії. Статистичні дані свідчать, що 40% працівників, які отримують навчання, що не відповідає їх потребам, залишають свої посади вже після першого року роботи [411]. «Якби компанії могли запропонувати своїм працівникам не епізодичне навчання, а повноцінні програми професійного розвитку, то 90% працівників не шукали б іншої роботи», – зауважує Д. Гальперін [41, с. 63].

Оскільки туристський ринок відрізняється особливо гострою конкуренцією, він вимагає від працівників високої продуктивності, гнучкості, уміння швидко адаптуватися до мінливих умов. Тому єдиний шлях утримати фахівців у компанії – це озброїти їх необхідними знаннями і навичками, щоб вони були здатні встигати за швидкими змінами технологій, тобто забезпечити доступність професійної освіти упродовж всього життя [82, с. 19], «розробити і запропонувати навчання для кожного від тих, хто працює погодинно, до менеджерів вищої ланки» [454, с. 284].

Поява новітніх технологій призвела до швидкого застарівання здобутих знань. Адже «знання, отримані випускниками на початку ХХ, застарівали за 25-30 років,

отримані наприкінці століття – за 10 років, в умовах сьогодення – 4-5 років» [113, с. 5]. Щодо кваліфікації працівників, то вона «морально застаріває кожні десять років» [13, с. 14]. Більш того, деякі дослідники прогнозують, що знання та кваліфікація, якими володіють фахівці сьогодні, будуть становити лише 10% від того, що вони знатимуть і вмітимуть через 10 років [454, с. 281]. У науковому обігу з'явилося навіть нове поняття «напіврозпад компетентності фахівця» [17, с. 132; 265, с. 98–99], яким позначають процес зменшення компетентності фахівців на 50% через появу нової науково-технічної інформації [64, с. 7-8; 223, с. 319].

Цілком зрозуміло, що швидке «моральне зношення» професійної кваліфікації зумовлює потребу кардинальних змін в освітній сфері та постійного оновлення загальнонаукових і спеціальних знань [291, с. 65]. Суть таких нововведень та змін, на глибоке переконання вітчизняних науковців В. Андрущенко та Л. Губерського, полягає не в тому, щоб «наздоганяти минуле, а створювати майбутнє, модернізувати освіту з урахуванням вимог глобалізаційно-інформаційного суспільства [8, с. 274]. Оскільки традиційна освіта як система отримання знань відстає від реальних потреб сучасного суспільства, суспільству потрібна освіта, що постійно оновлюється – знаннями, технологіями, засобами навчання, організаційними та управлінськими підходами [там само]. Суголосною вітчизняним науковцям є позиція науковців Інституту педагогічних досліджень (Pedagogical Research Institute) в США М. Скардамалія (M. Scardamalia) та К. Берейтера (C. Bereiter), які наголошують на необхідності давати знання, які можуть стати в нагоді в майбутньому, а не лише сьогодні [646, с. 97-101]. Таким чином, можна стверджувати, що нині назріла необхідність здійснення інноваційних процесів у всіх освітніх системах. Одним із ефективних прикладів освітніх інновацій є впровадження систематичного, планового, постійного підвищення кваліфікації працівників, зокрема у сферах виробництва, в основі яких закладено нові технології, що сприяють більшій продуктивності праці. Сфері туризму властиве щоденне використання таких новітніх комунікаційних та інформаційних технологій. Використання Інтернету для бронювання готелю вже є повсякденною справою. Наприклад, у готельній індустрії США, за словами науковців В. Джін-цао та В. Джін (W. Jin-zhao, W. Jin) в 2009 році 20% усіх бронювань здійснювалися через Інтернет і їх кількість зростає з кожним роком [507, с. 54]. Можемо припустити, що сьогодні ця цифра набагато більша, оскільки всі готелі мають систему бронювання on-line, в якій для зручності споживачів є функція зворотного зв'язку. Переглядаючи сайт готелю, знайомлячись із засобами, які він пропонує, споживач сам може обрати номер за своїм уподобанням та зарезервувати його. Багатоканальні телефони, інтерактивні можливості замовити обслуговування в номері, експрес-розрахунки при виїзді гостя з готелю – лише кілька прикладів ІТ технологій, що впевнено зайняли місце у функціонуванні закладів гостинності. Таким чином, працівники готелю повинні набувати нових знань та умінь, що відповідали б вимогам часу та потребам ринку. Відтак, найважливішим освітнім завданням сфери туризму, на думку І. Зоріна, є «навчити своїх працівників учитися» [82, с. 14], щоб вони належним чином виконували

свої професійні обов'язки, могли задовольнити вибагливих гостей готелю, на вимоги яких серед інших факторів впливають також сучасні технології.

Питання професійного розвитку актуалізувалося і завдяки поширенню глобалізаційних процесів, які набувають все більшого розмаху і торкнулися практично всіх сфер діяльності. Як зазначає В. Квартальнов, «процеси глобалізації супроводжуються небувалим ростом міжнародної економічної інтеграції. Епоха глобалізації фактично ліквідувала кордони для переміщення капіталу, товарів та інформації, а також створила можливості для відвідування без перешкод більшість країн світу» [45]. В індустрії туризму глобалізаційні процеси проявляються через глобальні об'єднання готелів та цілих готельних мереж, злиття туристичних агенцій, поглинання більшими туристичними підприємствами менших, утворення стратегічних альянсів. Найбільш недавнім прикладом об'єднання готелів у міжнародну корпорацію може слугувати злиття двох готельних мереж Carlson Hotels (США) і Rezidor (Бельгія), які працюють сьогодні під брендом The Carlson Rezidor Hotel Group. У 2006 році компанія Hilton International, яка володіла власністю на території США, та британська компанія Hilton Group возз'єдналися, утворивши Hilton Hotels Corporation, зі штаб-квартирою в США. Це возз'єднання вважається найбільшою операцією на світовому ринку туріндустрії [60].

Серед рушійних сил, що призводять до зазначених процесів, варто назвати процеси монополізації та концентрації капіталів, в результаті яких має місце загострення конкуренції. Для того, щоб вижити у жорстких економічних умовах, і проходить об'єднання туристичних підприємств у великі союзи, корпорації, консорціуми, які, в свою чергу, мають зростати і розширювати сферу свого впливу. Одним із засобів такого зростання є франшиза або франчайзинг (franchise), який став «найбільшою індустрією в світі» [507, с. 54] і використовується в туристичній сфері на повну потужність. Туристичні підприємства, що діють на основі франчайзингу, мають складне завдання перед собою – об'єднати віддалені куточки світу в єдине ціле. Іншими словами, материнські заклади, дочірні та ті, що діють на основі франшизи повинні мати спільну фінансову систему, єдиний стратегічний маркетинг, спільні стандарти обслуговування, які спираються на вже відпрацьовані схеми і контракти, клієнтські програми лояльності. Все це сприяє створенню низки переваг, які дозволяють туристичним підприємствам підвищувати якість турпродукту, який реалізується, диверсифікувати послуги, що пропонуються, в рамках сегменту ринку, збільшити індивідуалізацію обслуговування споживачів [13, с. 24; 68, с. 10; 294, с. 42]

Слід згадати і політичні чинники, що сприяли швидкості глобалізаційних процесів, вплинули на об'єднання ринків і призвели до появи загальноєвропейського ринку праці з його високими вимогами. Економічні та політичні фактори досить часто об'єднують під одним терміном «глобалізаційні чинники», оскільки в результаті їх дії мають місце інтеграційні процеси в усіх сферах буття. Так, з'явилося принципово нове для української економіки і соціального життя явище – ринок праці [220, с. 67]. Його цілком справедливо



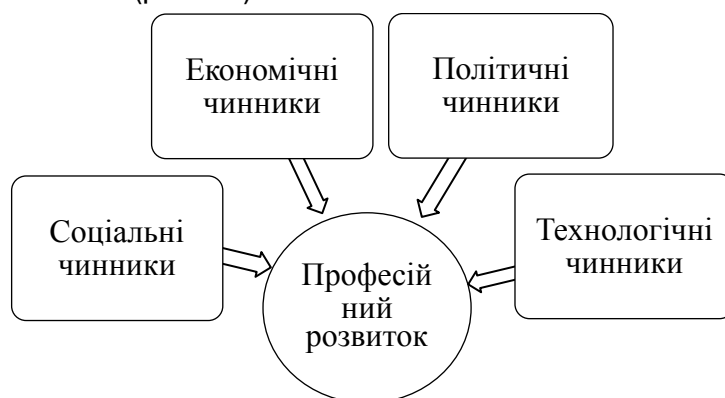
можна назвати об'єднаним кваліфікованим ринком. Адже він потребує наявності уніфікованих професійних кваліфікацій, зокрема, і в туристичній діяльності у всіх країнах Євросоюзу, а саме «знання мови, культури, економіки, правової та соціальної систем країн-партнерів, дотримання єдиних технологічних та гуманітарних норм» [81, с. 26]. Відмінною рисою цього ринку є поєднання професійних знань, умінь та навичок з необхідністю підвищення професійної кваліфікації упродовж всього трудового життя [83, с. 14]. У більш вузькому значенні, проте не менш вагомому, політичні чинники впливають на професійний розвиток працівників «через прийняття державами відповідних законів та нормативних документів» [249].

Оскільки працівники живуть і діють у суспільстві, то «швидкозмінність та швидкоплинність процесів суспільного розвитку» безпосередньо впливають на їх поведінку [220, с. 67]. Відтак, набувають значущості соціальні чинники. Наприклад, таке демографічне явище, як продовження тривалості життя людей приводить до збільшення їх працездатного віку. Фахівці пенсійного віку, які бажають працювати, повинні залишатися продуктивними, компетентними та відповідати всім сучасним професійним вимогам. Таким чином, суспільні та технологічні зміни змушують фахівців «третього віку» також задуматися про свій професійний розвиток.

Ще одним соціальним чинником, який впливає на професійний розвиток працівника, можна вважати диференціацію суспільства за соціальним статусом. Працівник упродовж свого трудового життя намагається підтримувати свій соціальний статус або покращити його. Одним із ефективних засобів досягнення своєї мети працівник вважає кар'єрний ріст, який нині неможливий без неперервного професійного розвитку та саморозвитку.

Поведінка працівників багато в чому зумовлена суспільством [249], його культурою. Тому вважатимемо її одним із соціальних чинників.

Перераховані зовнішні чинники, які актуалізують необхідність професійного розвитку працівників, умовно можна класифікувати таким чином: соціальні, політичні, економічні, технологічні (рис.2.6).



**Рис. 2.6. Класифікація зовнішніх чинників, що актуалізували проблему професійного розвитку працівників**

*Джерело: систематизовано автором на основі опрацювання джерел:[13; 17;. 81; 83; 220; 249; 411; 454; 507; 520].*

Значні зміни, що мають місце в туристичній сфері, вимагають трансформації всього освітнього процесу в цій індустрії, включаючи навчальні програми та матеріали, методику викладання та навчання/учіння учасників, підготовку спеціально підготовлених кадрів, які будуть здійснювати навчання/учіння. Ми стаємо свідками кардинальної реструктуризації навчального/учинневого процесу, наявності та доступності безлічі інформаційних ресурсів, зміни ролі учителя від простого передавача заготовленого матеріалу до фасилітатора активного навчання/учіння. Насправді, вже відбувається усвідомлення, що «навчання – це не просто розповідь, переказ; учіння – це не просто засвоєння знань; знання – не статичні» [507, с. 54], і цю концепцію почали втілювати в механізми навчання/учіння.

Фактично, забезпечення працівників можливістю професійно розвиватися розцінюється сьогодні як спосіб залучення працівників на роботу до компанії та як засіб утримання кваліфікованих співробітників. У нинішніх умовах заклади гостинності конкурують не тільки за клієнтів, але й за працівників, орієнтованих на надання високоякісних послуг. Тому не дивно, що відділи кадрів наголошують на тому, що їх організація пропонує добре налагоджені програми професійного розвитку, дієву систему навчання/учіння, сертифікатні програми, тренінги тощо для працівників всіх ланок [454, с. 284].

Керівники корпорацій, організацій та фірм, а також самі працівники усвідомлюють необхідність покращувати свою професійну кваліфікацію не раз і на всю кар'єру, а постійно, неперервно і систематично. Професійний розвиток – процес, а не одноразова дія, тому і повинен здійснюватися постійно, планово та на всіх рівнях організації. Як підкреслюють К. Густафсон (K. Gustafson) та Д. Кеннон (D. Cannon), навіть, рада директорів потребує його [454, с. 279]. Безперечно, він повинен бути усталеним, систематичним, проте не фіксованим раз і назавжди.

Аналізуючи **внутрішні чинники**, доходимо висновку, що вони тісно переплітаються із зовнішніми, в деяких випадках накладаються один на одного. Притримуючись поділу рушійних сил на дві групи, зупинимось детальніше на внутрішніх чинниках. Умовно їх можна також поділити на дві групи в залежності від ініціатора професійного розвитку: організаційні чинники, тобто ті, які впливають на реалізацію процесу професійного розвитку з боку компанії, та ті, від яких власне і залежить сам професійний розвиток – його учасники. Їх можна репрезентувати графічно у вигляді схеми (див. рис.2.7). Ті організації, що не проводять навчання своїх працівників стикаються з безліччю проблем. Ситуація з кадрами у них може змінитися «від поганої до ще гіршої» [454, с. 286]. Прикладами не впровадження та неефективності програм професійного розвитку для працівників закладів гостинності можуть слугувати:

- плінність кадрів;
- втрата закладами гостинності єдиних стандартів обслуговування;
- втрата якості персоналу;
- втрата часу для просунення на вищу посаду;

- потенціал поганого обслуговування;
- низьке сприйняття ефективності управління;
- скарги гостей та працівників;
- потенційна втрата продаж;
- потенційна втрата репутації;
- можливі нещасні випадки з гостями та працівниками;
- високий рівень неефективності.



Рис. 2.7. Внутрішні чинники, що актуалізують професійний розвиток

Джерело: розроблено автором на основі опрацювання джерел: [13;41; 59; 454].

У зарубіжній практиці для ретельного аналізу переваг та недоліків того чи іншого феномену прийнято розрізняти показники, які можна виміряти у кількісному відношенні (tangible) та які неможливо або дуже складно виміряти (intangible). У вітчизняних джерелах їх іменують відповідно матеріальні та нематеріальні.

Матеріальні переваги та недоліки прийнято вимірювати з позицій прибутковості, продуктивності та виконання посадових обов'язків [454, с. 287]. Проте, для дослідження з педагогічних позицій вони не надто цікаві. Більш доречним, на наш погляд, буде аналіз нематеріальних складових, оскільки саме до них належить людина, як учасник і

організатор професійного розвитку, саме в цьому і проявляється гуманістична спрямованість педагогічних досліджень.

Суголосним нашим роздумам є твердження дослідниць К. Густафсон (K. Gustafson) та Д. Кеннон (D. Cannon), які пропонують розглядати переваги та недоліки навчання працівників готельної індустрії переважно як нематеріальні. Адже саме вони більш цінні для індустрії, яка пропонує своїм клієнтам сервіс [454, с. 287]. Причину такого підходу ми вбачаємо в тому, що навчання персоналу позитивно чи негативно впливає і призводить до змін у поведінці та виконанні службових обов'язків, а відтак покращується або погіршується рівень обслуговування клієнтів. Закономірно, що гість при заселенні в готель, скоріше за все, запам'ятає дружнє і ввічливе або негативне ставлення до себе, ніж те, що реєстрація займе більший чи менший проміжок часу. Цілком зрозуміло, що персонал необхідно навчати і технічному аспекту проведення реєстрації.

Зауважимо, що навчання, наслідком якого не будуть позитивні зміни у поведінці працівників, можна вважати неефективним: «Працівник може відвідувати години і години тренінгів, але, якщо вони не впливають на його робочу поведінку, таке навчання – неефективне і неналежне» [454, с. 287].

Ефективність навчання також залежить від інших чинників, ключовим серед яких є усунення характерних помилок, властивих навчанню персоналу. Безумовно, навчання персоналу – це одна із самих затратних статей витрат будь-якої організації. Проте вона допомагає вирішити відразу декілька стратегічних завдань компанії, основна з яких рівень кваліфікації співробітників завжди буде відповідати вимогам ринку. Тобто робоча сила організації стане конкурентоспроможною на ринку праці. Серед інших стратегічних завдань варто назвати появу у компанії кадрового резерву, підвищення мотивації співробітників і зміцнення їх лояльності завдяки навчанню та кар'єрному росту. Працівники отримують додаткові можливості для планування своєї професійної кар'єри не лише в організації свого працевлаштування, але й за її межами [145, с. 150]. Попри зазначені переваги, впровадження професійного розвитку в діяльність компанії може викликати певні проблеми. Передусім, щодо правильного використання коштів та отримання найбільшої результативності від навчання персоналу. Дослідники в області управління персоналом вказують, що компанії, які не мають достатньо досвіду у навчанні персоналу, допускають типові три помилки [13, с. 30; 283, с. 89; 260]:

- відсутність диференціації навчання;
- відсутність плановості та системності навчання персоналу;
- невідповідність змісту навчання цілям компанії.

Варто пам'ятати, що знання типових помилок та їх ретельний аналіз допоможе в майбутньому їх уникати, а, отже зробити навчання персоналу більш ефективним. Лише із зазначених трьох помилок можна зробити певні висновки:

- навчання персоналу слід розглядати з точки зору очікуваних результатів;
- навчання повинно охоплювати всіх, але по-різному. Необхідні диференційований та індивідуальний підходи;

- навчання персоналу повинно бути плановим і систематичним;
- важливо вирішити, кому довірити навчання співробітників: внутрішньому бізнес-тренеру чи зовнішній учбовій фірмі.

Навчання персоналу надає гостям, працівникам та власне самій організації ряд переваг. Серед нематеріальних переваг впровадження та ефективності програм професійного розвитку працівників варто назвати такі:

- зменшення плинності кадрів;
- можливість утримати навчених висококваліфікованих працівників в організації;
- підвищення рівня мотивації працівників;
- збільшення задоволеності клієнтів/ працівників;
- збільшення визнання працівників;
- збільшення досягнень працівників;
- збільшення відповідальності працівників;
- підвищення зацікавленості до своєї роботи;
- зменшення рутинності та повільності;
- зменшення випадків неприйнятної поведінки працівників;
- збільшення потенційної цінності співробітника;
- збільшення можливостей для просування, кар'єри.

Все сказане надає сенсу будь-якому бізнесу, особливо у випадку впровадження професійного розвитку працівників з перших днів його роботи в компанії, його послідовності та наступності. Відтак, першочерговим завданням для організаторів професійного розвитку повинно стати усвідомлення його рушійних сил, які можуть надати йому ще більшої значущості або ж зруйнувати його.

Таким чином, навчання працівників будь-якої галузі економіки, а відтак їх професійний розвиток обумовлені низкою причин, які сприяють їх появі, розвитку та реалізації на практиці. Саме їх ми розглядаємо як рушійні сили професійного розвитку, його чинники та фактори. Аналіз рушійних сил професійного розвитку працівників дозволив нам виділити зовнішні та внутрішні фактори, що безпосередньо впливають на нього. Загалом, типологія зовнішніх факторів охоплює такі чинники: соціальні (демографічні зміни, диференціація суспільства за соціальним станом, культура та поведінка людини), економічні (процеси монополізації та концентрації капіталів, загострення конкуренції на ринку готельних послуг, утворення готельних мереж та корпорацій, розроблення єдиних уніфікованих, стандартизованих вимог до професійної освіти), технологічні (новітні технології) та політичні (нормативно-правова база, єдиний загальноєвропейський ринок).

Внутрішні чинники було проаналізовано з точки зору самої організації та з боку самих учасників – працівників-учнів та організаторів учіння/навчання. Аналіз переваг та недоліків впровадження програм професійного розвитку дозволив систематизувати їх за ознакою вимірюваності, як матеріальні (ті, які можна виміряти) та нематеріальні (ті, які не можна або складно виміряти у кількісному відношенні). Було з'ясовано, що в готельній

індустрії переважають нематеріальні засоби вимірювання результативності навчання персоналу, наприклад, покращення рівня обслуговування клієнтів, дотримання корпоративної культури, правил, норм поведінки, збільшення задоволеності клієнтів та працівників, підвищення мотивації працівників, збільшення можливостей для співробітників для просування по кар'єрній стежині тощо.

### 2.3. Специфіка професійного розвитку фахівців готельного бізнесу

Професійний розвиток фахівців, безумовно, відрізняється від галузі до галузі. Однак, загалом він буде уніфікованим в одній галузі з певними відмінностями на різних підприємствах. У сфері туризму, яка охоплює готельний бізнес, ресторани, транспорт, індустрію розваг тощо відмінності мають місце не лише в її складових, але і в межах однієї складової. Наприклад, у готельному бізнесі є свої особливості, які відрізняють його від інших туристичних підприємств, що не може не впливати на професійний розвиток його працівників. Водночас, існує думка, що індустрія готельного бізнесу за своїми основними характеристиками не має принципових відмінностей від інших галузей економіки [250].

Ми вважаємо, що індустрія готельного бізнесу все ж таки має свою специфіку, яку необхідно проаналізувати більш детально. Специфіка (від лат. *specificus* – особливий) – особливості, притаманні певному предмету чи явищу; вагомні ознаки, що відрізняють даний предмет від усіх інших [20]; відмітні особливості предмета, явища; те, що характерне для певного предмета, явища [4, Т. 9, с. 500]. Оскільки цей термін є загальнонауковим, то його визначення в тлумачних словниках та наукових дослідженнях – усталені та загальноприйняті. Тому під *специфікою* ми будемо розуміти *сукупність відмітних ознак*. Відтак, *специфікою професійного розвитку фахівців готельного бізнесу* ми називатимемо таку *сукупність характерних ознак професійного розвитку, притаманних саме працівникам готельної індустрії, яка відрізняє цей процес від професійного розвитку працівників інших секторів туристичної сфери та інших галузей економіки*.

Керуючись логікою, при визначенні специфіки професійного розвитку фахівців готельного бізнесу, насамперед, ми маємо виокремимо критерії відбору характерних ознак, притаманних саме готельній індустрії та її фахівцям. Для цього необхідно, проаналізувати ті особливості готельного бізнесу в умовах ринку, що відрізняють його від інших галузей та індустрій. Визначивши їх, зможемо з'ясувати, в чому полягає відмінність продукту, що виробляється в готельній індустрії. З'ясувавши це, стає можливим аналіз відмітних рис персоналу досліджуваної індустрії та особливостей його професійного розвитку. Таким чином, визначати специфіку професійного розвитку фахівців сфери туризму будемо за такими напрямками:

- особливості індустрії;
- специфічність продукту, що виробляється;

- особливості персоналу.

Особливості готельного бізнесу та його продукту, які вирізняють їх від інших галузей, активно досліджуються з позицій економічних дисциплін. Нині процеси глобалізації, як зазначалося в попередньому розділі, торкнулися всіх сфер економіки без винятку, в тому числі і готельної індустрії. Відбувається об'єднання підприємств в альянси. У результаті на ринку з'являються нові конкурентні гравці. Нині, за твердженням Т. Сокол, найбільш поширеною формою організації готельного бізнесу є готельні ланцюги і їх частка на світовому ринку місць розміщення невпинно продовжує зростати [231, с. 29]. Це підтверджують і статистичні дані.

У своєму дослідженні туристично-готельної справи П. Пуцентейло стверджує, що під контролем готельних ланцюгів на початку XXI століття перебувало 30% усього світового готельного фонду [201]. У дослідженнях Т. Сокол наводиться вже цифра 50% [231, с. 29]. Тож за останні 5 років готельні мережі збільшили свою частку на світовому ринку місць розміщення на 20%.

Слід зазначити, що така форма організації готельного бізнесу почала з'являтися у Північній Америці у 70-90-ті роки 19 століття. Її прикладом можна вважати відомі американські «Будинки Харвея» – невеличкі готелі з ресторанами уздовж залізниці в Канзасі [231, с. 24]. Хоча готельна справа у США почала свою історію значно пізніше, ніж у Європі [там само], перші готельні ланцюги та корпорації зародилися саме тут на початку 20 століття. І сьогодні понад 75% готельного фонду США належить саме готельним мережам, а обсяг операцій, вироблених готельними ланцюгами, в кілька разів перевищує обороти незалежних готелів [201].

Що ж до Канади, то за статистичними даними Асоціації готелів Канади, в країні налічується 8508 готельних закладів, які пропонують відвідувачам 461537 номерів [433]. За іншими даними, в Канаді 9874 готелів [487]. Аналізуючи інтернет-джерела, ми порахували кількість готельних мереж – міжнародних та місцевих, які діють на ринку Канади. З'ясувалося, що в Канаді налічується біля 300 готельних мереж [548]. Таким чином, приблизно кожен третій готель Канади є представником готельного ланцюга. Причому, ця цифра продовжує зростати. Підтвердження нашим розрахункам знаходимо у статистичних даних Канадського місячного альманаху індустрії розміщення, наведених А. Хіггсом (A. Higgs): «Частка незалежних готелів Канади з грудня 2010 по грудень 2012 зменшилася на 9300 номерів, а кількість готельних номерів, що належать місцевим та міжнародним мережам збільшилася на 15300 кімнат» [467]. Таким чином, можна стверджувати, що однією з вагомих особливостей готельного бізнесу є зростаюча експансія готельних ланцюгів на ринку місць розміщення.

Показовими особливостями є також процеси інтеграції не лише окремих незалежних готелів, але й об'єднання готельних ланцюгів. Практично всі готельні ланцюги світу, незалежно від їхнього рейтингу, зазнаючи жорсткої конкуренції, шукають будь-яких можливостей для збільшення свого потенціалу [112]. Аналіз укрупнення світових готельних ланцюгів уможливив виділення таких шляхів їх експансії:

- побудова нових готельних підприємств;
- приєднання нових підприємств на умовах франшизної угоди;
- купівля-продаж готельних ланцюгів;
- проникнення в інші сфери діяльності;
- інтеграція з функціонально близькими галузями;
- створення багатопрофільних концернів.

Існує багато поглядів на причини успіху готельних мереж. Серед головних дослідники називають такі: сталість продукту, ідентичність послуг у різних закладах однієї марки, доступність цін [112]. Ми можемо додати до цього списку ще один чинник, який, безсумнівно, набуває великого значення у сьогоднішній – добре навчений персонал з його прагненням до подальшого професійного та особистісного зросту. Урахування цього чинника, на нашу думку, є цілком закономірним та доцільним, адже готельні мережі – одні з найбільш трудомістких підприємств туристичної сфери.

Як правило, дослідники виокремлюють три види готельних ланцюгів:

- класичний – низка підприємств під єдиним керівництвом;
- ланцюги, представлені компаніями, що надають управлінські послуги;
- компанії, що об'єднують незалежні готелі [112; 201; 231, с. 29].

Зосередимо свою увагу саме на класичних готельних ланцюгах, які йменують готельними корпораціями. У Розділі I монографії ми мали на увазі під корпораціями саме готельні ланцюги. Однак, термін «корпорація» є досить багатозначним і вживається в декількох значеннях, що обумовлено багатогранністю та складністю даного економічного феномену [186]. З огляду на сказане, виникає необхідність уточнити сутність терміну «корпорація». Серед дослідників відсутня однаковість у визначенні сутності цього поняття. Більшість науковців вважає, що термін «корпорація» походить від латинського «*corporatio*» та означає союз, товариство, спільнота, об'єднання [7; 13, с. 16; 114, с. 21]. Водночас, за результатами досліджень Я. Абрамова, під «корпорацією» можуть розуміти лише колектив, оскільки термін походить від латинського «*corporalis*» (тілесний, речовий), без визнання його юридичною особою [1]. Деякі дослідники наголошують на організаційно-правовому статусі і вбачають походження терміну «корпорація» від латинського «*corpus habere*» (тіло, особа юридична) [57; 241, с. 32; 271, с. 114]. Оскільки ми досліджуємо готельні корпорації в США та Канаді, доцільно зробити екскурс і в наукові джерела цих країн на предмет визначення сутності поняття «корпорація».

У США корпорацією може вважатися будь-яка організація, тому в законодавстві замість терміну «компанія» використовується термін «корпорація» (corporation) [96, с. 28]. Натомість у Канаді спочатку використовувався термін «компанія» (company) у значенні юридичної особи, який згодом було змінено на термін «корпорація». Як бачимо, у правовій літературі цих країн терміни «корпорація» та «компанія» часто вживаються як синоніми [245, с. 17].

Нам імпонує визначення терміну, запропоноване Д. Розенбергом у Термінологічному словнику «Бізнес і менеджмент», якого ми будемо притримуватися у подальшому:



«Корпорація – це організація, що поставила перед собою визначені цілі, діє для суспільного блага, має певні права, є юридичною особою, діє на постійній основі та несе відповідальність» [208, с. 105].

Серед готельних ланцюгів велику частку складають транснаціональні корпорації, скорочено ТНК. Це – компанії, які володіють виробничими підрозділами в декількох країнах [35]. Іншими словами, материнська компанія чи штаб-квартира, що знаходиться в одній окремо взятій країні, керує звідти своїми закордонними філіалами. Згідно даних, що їх публікує журнал «Hotels» упродовж 30 років, у 1971 році у світі налічувалося 100 готельних ланцюгів. У 2000 році цей список збільшився втричі до 300 [112]. Привертає увагу той факт, що з цієї кількості готельних ланцюгів, свої штаб-квартири вони розмістили у 39 країнах світу. Найбільш популярне місце базування центрального офісу – США, країна, в якій знаходиться 60% усіх штаб-квартир готельних корпорацій [231, с. 24]. В залежності від місця розташування штаб-квартири, готельний ланцюг можна називати американським (центр керування знаходиться у США), канадським (штаб-квартира у Канаді) тощо. Серед найбільших і відомих американських ланцюгів – Hilton, Holiday Inns, Sheraton, Marriott, Hyatt, Choice International, Intercontinental, Cendant Corporation тощо.

У Канаді відсутні власні всесвітньо відомі готельні мережі, окрім одного – найдавнішого ланцюга Fairmont, заснованого ще в 1907 році. Однак, наявна низка місцевих міні-ланцюгів: British Columbia's Accent Inns, Coastal Inns, Rodd Hotels & Resorts, Victoria Hotel Chain, Canadian Pacific Hotels, Delta Hotels & Resorts, всього налічується 130 таких міні-ланцюгів [486]. Цифра постійно змінюється через процеси об'єднання, поглинання, купівлі-продажу.

Коротко розглянемо відомі американські та канадські готельні мережі. Причому, не обов'язково найбільші, а ті, що асоціюються з певними традиціями, з особливим іміджем, так-званим «готельним брендом».

Готельні корпорації намагаються створювати власне обличчя на ринку засобів розміщення. Всі підсистеми корпорації підпорядковуються єдиним вимогам, мають спільну маркетингову політику та уніфіковану політику розвитку свого персоналу. Основний принцип діяльності корпоративної мережі готелів, за словами Д. Гальперіна, поширювати рівень визнання одного готелю на всю компанію таким чином, щоб клієнти знову обрали готель саме цієї мережі, перебуваючи в іншому місті чи країні [41, с. 58]. Відповідність єдиним стандартам не означає уніфікованого оформлення готелю, коли гість часто не може зрозуміти, в якій країні він перебуває. Кожен готель в межах єдиної мережі намагається створити щось своє, внести певну родзинку, щоб уникнути знеособлення.

У контексті нашого дослідження належність до мережі означає притримування єдиних стандартів навчання персоналу мережевих готелів з метою надання клієнтам високоякісного обслуговування, незалежно від місця розташування готелю.

Американський готельний ланцюг Hilton Hotels & Resorts, який натепер включає в себе 550 готелів і курортів у 80 країнах, належить корпорації Hilton Worldwide [470]. Ця корпорація охоплює, окрім згаданого вище, ще 9 менших готельних ланцюгів: Waldorf Astoria Hotels and Resorts, Conrad Hotels, Double Tree, Embassy Suites Hotels, Hampton Inn and Suites, Hilton Garden Inn, Hilton Grand Vacations, Homewood and Home2 Suites by Hilton. Готельні підприємства корпорації знаходяться у 90 країнах і налічують 3900 готелів [там само]. За інформацією масс-медіа, на сьогодні це – одна із найбільших готельних мереж на світовому ринку туризму, що утворилася внаслідок возз'єднання у 2006 році мереж Hilton Hotels International (ННІ) (США) та Hilton International (Велика Британія) в могутню корпорацію Hilton Worldwide [60].

Ще одна корпорація Marriott International вважається американською. Її штаб-квартира знаходиться у Вашингтоні, США. 3700 готелів цієї корпорації працюють у 74 країнах та об'єднують 18 окремих брендів: The Ritz-Carlton, JW Marriott, Autograph Collection Hotels, AC Hotels, Courtyard by Marriott, Spring Hill Suites by Marriott, Towne Place Suites by Marriott, Marriott Executive Apartments, Marriott Vacation Club, Grand Residence by Marriott, Bulgari Hotels & Resorts, Edition, Renaissance Hotels, Marriott Hotels & Resorts, Fairfield Inn & Suites by Marriott, Residence Inn by Marriott, The Ritz-Carlton Destination Club, Execu Stay та нещодавно придбана мережа Gaylord Hotels [303]. Мережа продовжує зростати. Так, лише у 2012 році у США відкрилося 150 нових готелів цієї готельної корпорації [там само].

За інформацією Вікіпедії, американський готельний ланцюг Sheraton поділяє перше місце за кількістю готелів з Hilton [652]. Однак, як з'ясувалося в ході нашого дослідження, інформація не зовсім точна. Процеси купівлі-продажі готельних мереж відбуваються постійно. І нині добре відома марка готелів Sheraton є лише одним із 9 брендів готельної корпорації Starwood Hotels & Resorts, Inc. 9 брендів: St Regis, The Luxury Collection, W Hotels, Westin, Le Meridien, Sheraton, Four Points, Aloft, Element. Корпорація налічує понад 1146 готелів і курортів в 100 країнах світу, за останні 5 років збільшивши зону свого впливу в два рази [369].

Hyatt Hotels Corporation консолідує 9 брендів під маркою Hyatt: Park Hyatt, Andaz, Grand Hyatt, Hyatt Hotels, Hyatt Regency, Hyatt Place, Hyatt House, Hyatt Residence Club, Hyatt Resorts у 46 країнах з 508 готелями [302].

Готельна корпорація Intercontinental Hotel Group (ІНС) 4600 готелів у 100 країнах під 10 брендами: InterContinental Hotels & Resorts, Crowne Plaza Hotels & Resorts, Hotel Indigo, Holiday Inn Hotels and Resorts, Holiday Inn Express, Staybridge Suites Hotels, Candlewood Suites Hotels, EVEN Hotels, HUALUXE Hotels & Resorts [494].

Radisson Blu Hotels & Resorts, яка налічує понад 230 функціонуючих готелів та 51, які ще будуються, є частиною корпорації Carlson/Rezidor Hotel Group, що включає також відомі готельні бренди: Regent, Hotel Missoni, Park Inn, Park Plaza, Country Inns & Suites, Club Carlson. Корпорація володіє об'єктами у 100 різних країнах: 1077 діючими готелями та 228 готелями, що ще будуються [420].

Канадський ланцюг Fairmont Hotels & Resorts був до 2006 року незалежним брендом, що володів близько 60 готелями у 19 країнах [432]. У 2006 році в результаті об'єднання 4 брендів утворилась готельна корпорація Fairmont Raffles Hotels International. Згодом з неї виокремилася мережа Delta Hotels & Resorts і почала функціонувати незалежно, нараховуючи 42 готелі у всіх куточках Канади [388; 419]. А Fairmont Raffles Hotels International нині представлений у 30 країнах понад 100 готелями. Сьогодні він об'єднує 3 бренди: Fairmont Hotels & Resorts, Raffles Hotels & Resorts and Swissôtel Hotels & Resorts, різної цінової категорії [422; 432].

Основні характеристики готельних ланцюгів у цифрах подано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

### Характеристика готельних ланцюгів

Назва корпорації/готельних ланцюгів	Кількість готелів	Кількість номерів	Базування у країнах	Кількість брендів	Розташування штаб-квартири	Дата заснування	Кількість персоналу
Hilton Worldwide	3900	650000	90	10	Бeverly Hills, США	1919	320 тис.
Marriott International	3800	660394	74	18	Вашингтон, США	1957	325 тис.
Hyatt Hotels Corporation	508	234986	46	9	Чикаго, США	1957	85 тис.
Starwood Hotels & Resorts, Inc.	1146	297960	100	9	Стамфорд, США	1937	171 тис.
Intercontinental Hotel Group (IHC)	4602	675982	100	9	Солт Лейк Сіті, США	1988	350 тис.
Carlson/Rezidor Hotel Group	1302	207540	100	7	Міннетонка, Міннесота, США	1938	175 тис.
Fairmont Hotels & Resorts	100	87520	30	3	Торонто, Онтаріо, Канада	1907	45 тис.
Delta Hotels & Resorts	42	12716	2	0	Торонто, Канада	2007	7,5 тис.

Джерело: систематизовано автором за інтернет-ресурсами [301; 302; 303; 369; 388; 419; 420; 422; 432; 433; 494; 652].

На вітчизняному ринку місць розміщення представлені згадані вище світові готельні бренди – Hilton, Sheraton, Marriott, Hyatt, Intercontinental, Radisson, які привносять з собою корпоративні системи навчання свого персоналу. Україна, як і Канада, має також і власні незалежні готельні ланцюги. Деякі з них дісталися у спадок

після розпаду Радянського Союзу, в якому існували не мережі, а, за словами В. Федорченка, три системи готелів: система міських готелів (мінжилкомунгоспів), система «Інтуристу», до якої належали всі найкращі готелі Союзу, і система Центральної ради з туризму і екскурсій профспілок (близько 500 тисяч одиниць різних структур туристських підрозділів) [54]. Сьогодні це – низка готелів колишнього «Інтуристу», які входять до Державної компанії «Україна туристична» та заклади готельного типу, що належать ЗАТ «Укрпрофтур». Однак, деякі вітчизняні дослідники не вважають їх справжніми готельними мережами, оскільки вони «не мають єдиних стандартів, маркетингової політики та інших ознак готельного бренду» [231, с. 66]. Водночас Україна намагається створити нові національні ланцюги. Першою спробою створення такого ланцюга став у вересні 2003 року «Premier Hotels International», до складу якого увійшли готелі «Прем'єр Палац» (5\*) у Києві, «Ореанда» (4\*) в Ялті, «Дністер» (4\*) у Львові, «Star» (4\*) у Мукачеві та готелі «Космополіт» і «Аврора» (4\*) в Харкові. В майбутньому очікується, що до новоствореної мережі долучатимуться 4-5 зіркові готелі інших міст України, які пропонуватимуть послуги гостинності згідно з міжнародними стандартами, але не позбавленими українського колориту. Ця мережа покликана створити нове «слов'янське обличчя» вітчизняного готельного бізнесу [112]. Ще один ланцюг готелів «Аккорд», створений в рамках бренду «Козирна карта», об'єднує готелі середнього рівня (3-зіркові) «Русь» і «Баккара» в Києві, «Юність» в Одесі, «Сапфир» в Олександрії та «Аккорд Делюкс & Бізнес» у Кривому Розі. Готельна мережа «Vertex» включає готелі «Президент Отель» в Києві та «Бристоль» і «Лондонський» в Одесі [231, с. 66].

Вітчизняним мережам, як і всесвітньовідомим ланцюгам, притаманні ті ж самі процеси і особливості функціонування, зокрема:

- об'єднання незалежно діючих готелів;
- утворення мереж;
- об'єднання мереж в корпорації;
- підпорядкування усіх підприємств мережі/корпорації єдиним стандартам обслуговування;
- дотримання корпоративної культури;
- спільне, підпорядковане єдиній стратегічній меті, навчання персоналу;
- уніфіковані програми навчання персоналу.

На наше переконання, всі ці риси роблять готельний бізнес особливим, а відтак і продукт, який у ньому виробляється. Готельний продукт – це комплексне поняття. Під ним розуміють «сукупність певної кількості та якості товарів і послуг рекреаційного характеру, підготовлених у даний конкретний момент для реалізації споживачам» [250]. Простіше, це – «пакет послуг», який проявляється в матеріальній (споруди, інфраструктура, устаткування) або нематеріальній формі (послуги, гостинність, навколишнє середовище, кліматичні умови). Серед інших особливостей цього продукту виокремлюють такі:

- обмеженість зберігання,

- терміновий характер послуг;
- періодичний (сезонний) характер попиту на готельні послуги;
- неоднорідність якості обслуговування [243].

Однак, чи не найголовнішою характерною рисою готельного бізнесу є вплив людського фактору. Як вважають зарубіжні науковці з проблем людського капіталу, нелогічно оцінювати розвиток готелів через їх зростаючу кількість, збільшення, номерного фонду, все більшого використання сучасних технологій та устаткування без врахування «людського елемента» [520, с. 88]. На відміну від виробництва на промисловому підприємстві, де широко використовується автоматизована праця людей, у готельному бізнесі і споживач і сам працівник впливають на вироблений продукт – послуги гостинності. Якість послуг, передусім, суттєво залежить від рівня кваліфікації працівників та їх психофізичних особливостей: «Сигналом успіху готельного бізнесу є добре навчений персонал, як вихідний результат навчання/учіння через ефективні програми» [520, с. 88].

Окрім цього, важливим джерелом мінливості якості надання послуг виступає і сам клієнт. Особистість потреб кожного клієнта, його унікальність зумовлюють необхідність високого ступеню індивідуалізації послуг гостинності, унеможливають масовий характер виробництва готельного продукту. Споживач послуг гостинності нині стає дуже вибагливим і, навіть, прискіпливим [216, с. 56]. Задовольнити його запити можна лише через надання індивідуального підходу. Тому працівник готелю, особливо фронт-офісу (відділу реєстрації та розміщення гостя) повинен володіти різносторонніми навичками – від уміння спілкуватися до поглиблених комп'ютерних навичок. Отже, індивідуалізація послуг вимагає від персоналу комплексних знань, умінь та навичок. Проте, така індивідуалізація послуг породжує проблему управління поведінкою споживачів готельного продукту. Відтак, персонал готелю повинен бути навченим, як поводитися з клієнтами, тобто знати і вміти, як визначати їх профіль з тим, щоб максимально задовольнити потреби і запити цих споживачів.

Водночас, великим мережевим готелям притаманне і таке явище, як «тейлоризація» (taylorism – від прізвища американського інженера Ф. Тейлора, який сформулював основні принципи «наукового менеджменту», за якими праця повинна розподілятися таким чином, щоб кожен член персоналу виконував лише одну функцію [678]). Якщо індивідуалізація готельних послуг приводить до комплексності різних навичок у окремо взятого працівника, то тейлоризація продукту може привести до руйнування цієї комплексності, до його розщеплення на окремі прості дії. Як наслідок, спрощуються функції працівників, оскільки ці окремі прості повторювані дії вимагають від персоналу лише декількох навичок. Такий процес стає характерним для готельного бізнесу і називається спрощенням навичок (de-skilling) [505, с. 8].

Отже, людський чинник значно впливає на неоднорідність обслуговування, мінливість якості сервісу, недотримання стандартів готельних послуг. Це дає підстави

вважати людино-центристський характер готельного бізнесу його істотною ознакою у сьогоденних умовах.

Переваги розвитку готельного бізнесу у вигляді готельних корпорацій у сьогоденних економічних умовах стають очевидними. Передусім, це – підпорядкування всіх готелів загальноприйнятим єдиним стандартам тієї чи іншої мережі, дотримання корпоративної культури, норм, правил в усіх закладах мережі, поєднання засобів, зручностей для задоволення потреб своїх клієнтів в повному обсязі.

Перевагою є також і такі важливі аспекти як перехід працівників з однієї мережі до іншої в межах однієї корпорації, що сприяє підвищенню мобільності працівника на ринку праці; навчання персоналу, єдині корпоративні програми внутрішньофірмового навчання, планове та систематичне підвищення кваліфікації працівників, можливість обміну професійним досвідом в межах однієї мережі чи корпорації. Водночас виникає ряд викликів, які раніше не бралися до уваги в готельних мережах. Один з них – міжкультурні відмінності та навчання персоналу готелів, ресторанів міжкультурному чи крос-культурному спілкуванню (cross-cultural training) [507, с. 54; 456, с. 124]. Незнання працівниками готелю культурних традицій країни, рідної для гостя готелю, може мати негативні наслідки для репутації окремо взятого готелю чи, навіть, всієї мережі. Незнання культурних особливостей місцевого населення та неврахування їх у своїй діяльності також може мати негативні наслідки для іміджу готелю. Тому для успішного функціонування представників готельних мереж на ринках окремо взятих держав необхідно враховувати національну специфіку. Це стосується, передусім, навчання персоналу. Щодо України, Росії та інших колишніх радянських республік, їх спеціалісти, навіть, маючи переваги в знаннях, на світовому ринку праці часто програють по різноманітним критеріям. Російська дослідниця К. Баранова називає основні з них: інтенсивність праці, відповідальність, дисциплінованість, ставлення до робочих обов'язків [13, с. 24]. Безумовно, без ефективного корпоративного навчання персоналу неможливо ліквідувати ці недоліки. Тому важливою умовою конкурентоспроможності не лише окремого працівника, чи окремого готельного підприємства, але й усього готельного ланцюгу чи корпорації є корпоративні знання. Здобути їх можна лише через внутрішньофірмове навчання. На думку С. Кханфара (S. Khanfar), готельні мережі на відміну від незалежних готелів мають достатньо коштів, людських ресурсів, досить устаткування, щоб їх працівники могли отримати навчання/учіння на належному рівні [520, с. 88]. Більш того, дослідники вважають, що рівень освіченості працівників саме в мережевих готелях набагато вищий у порівнянні з іншими секторами сфери туризму, наприклад в туристичних агенціях, туроператорах, транспортних компаніях, навіть незалежних готелях, які залежать від сезонності попиту [505, с. 7].

Ще однією істотною ознакою готельного бізнесу, яка вирізняє його з поміж інших, є можливість швидкого кар'єрного росту працівників завдяки їх професійному розвитку. Якщо наприкінці 1980-х лише 8% менеджерів та працівників готелів оцінювали його важливість для кар'єрного зростання як ключовий чинник, то в 1997 р. ця цифра

становила вже 45% [520, с. 7]. І хоча, як зазначає П. Вайтло (P.Whitelaw) з колегами, це не є переважною більшістю, однак, важливим стає той факт, що в готельній індустрії вже визнано вагомість та значущість професійного розвитку працівників [720, с. 4]. Так, за їх даними, працівник готельного бізнесу може зробити кар'єру та досягти посади генерального менеджера за 8-11 років. Такі ж можливості відкриті і у інших закладах індустрії гостинності – підприємствах харчування [453; 720, с. 4].

Підсумовуючи сказане про особливості готельного бізнесу та його продукції в сучасних ринкових умовах, можемо виокремити його істотні ознаки в порівнянні з іншими підприємствами різних галузей економіки. Зрозуміло, що готелям, як будь-якій організації, притаманні спільні та відмінні риси, які представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Порівняльна таблиця спільних та відмінних рис готельного бізнесу, його продукту та фахівців в умовах ринку**

<b>Характерно для всіх підприємств:</b>	<b>Характерно для готельного бізнесу:</b>
- процеси об'єднання в альянси/корпорації	- об'єднання в мережі; - об'єднання мереж в корпорації
- вироблення продукту; - маркетингова політика, що відповідає потребам ринку; - створення власного іміджу	- специфічність готельного продукту; - створення єдиного «готельного бренду», водночас кожен окремий готель повинен мати свою родзинку; - індивідуалізація готельних послуг; - тейлоризація готельного продукту
- єдина корпоративна культура, норми, знання; - внутрішньофірмове навчання персоналу; - зростання рівня освіченості працівників	- підпорядкування єдиним стандартам обслуговування клієнта; - зростання рівня освіченості у працівників мережевих готелів; - вивчення міжкультурних відмінностей
- гуманістична складова	- надзвичайно сильна (подвійна) людино-центристська спрямованість бізнесу
- уніфіковані програми розвитку персоналу	- врахування національної специфіки місця розташування готелю в навчанні персоналу
- можливість кар'єрного росту	- швидкий кар'єрний ріст завдяки професійному розвитку працівників

*Джерело: розроблено автором на основі вивчення [453; 505; 507; 520; 530; 720].*

Таким чином, аналіз світового та вітчизняного готельного ринків свідчить про віддзеркалення процесів глобалізації в готельному бізнесі: утворення нових ланцюгів, їх об'єднання у більші альянси. Це надає низку переваг для усіх закладів мережі і водночас ставить перед ними певні виклики. Готельний бізнес є одним із найбільш трудомістких у туристичній сфері, він охоплює роботою велику кількість працівників, то найбільші виклики пов'язані саме з людськими ресурсами. В умовах ринкової економіки людський капітал розглядається як один із чинників конкурентоспроможності підприємства. Відтак,

вибудовується логічний ланцюжок: конкурентоспроможність працівника веде до конкурентоспроможності підприємства. Працівник стане конкурентоспроможним за умови свого постійного, систематичного навчання, спільного для всіх закладів однієї мережі чи корпорації.

До відмітних рис кадрового корпусу готельного бізнесу, що безпосередньо визначають специфіку професійного розвитку, також можна віднести:

- різнорівневність кадрів;
- типологізацію чи категоризацію посад;
- періодизацію професійного розвитку та кар'єри;
- вікові рамки.

Оскільки професійний розвиток реалізується переважно через навчання/учіння персоналу, то при виборі відповідної програми навчання/учіння необхідно враховувати той факт, що персонал будь-якої організації чи компанії різнорівневний, має різні навички, різні за обсягом обов'язки тощо. Тому з метою обрання ефективної програми, форм та методів навчання/учіння, на нашу думку, необхідно, передусім, класифікувати персонал за певними критеріями.

Оскільки готельний бізнес є одним із секторів сфери туризму, є всі підстави припустити, що у них спільна, притаманна усій туристичній сфері класифікація персоналу. Дослідимо достовірність нашого припущення.

Більшість дослідників розрізняють чотири категорії працівників туристичної сфери, проте називають ці категорії по-різному. Зрозуміло, що така термінологічна неоднорідність спричиняє певні перешкоди при порівнянні та узагальненні. Наприклад, зарубіжний учений П. Джонкерс (P. Jonkers) називає чотири класи працівників туристичної сфери таким чином: управлінський рівень (*management level*), супервізори (*supervisors*), кваліфікована робоча сила (*skilled craft*) та напів-кваліфікована робоча сила (*semi-skilled craft*) [511, с. 8]. Натомість, Л. Кнодель пропонує використовувати такі терміни при визначенні професійних рівнів в туристичній індустрії: персонал переднього краю (*FLP – front-line personnel*) – службовці з вищим ступенем взаємодії з клієнтом (офіціанти, секретарки, портьє та інший персонал); інспектори (*SPV – supervisors*) – службовці, які керують групою працівників, але не відповідають за відділ загалом (метрдоделі, сестри-господарки тощо); середня ланка управління (*MLM – middle-level management*) – персонал, який відповідальний за весь відділ (менеджери з громадських зв'язків у готелі, менеджери з кадрів тощо); вища ланка управління (*HLM – high-level management*) – персонал з повноваженням стратегічних рішень (генеральний менеджер готелю чи виконавчий директор) [98, с. 22].

Заслуговує на увагу і класифікація індійського науковця Ш. Хаміда (Sh. Hamid), який теж поділяє працівників туристичних корпорацій на чотири групи і називає їх класами. Зокрема, клас I: керуючий директор чи виконавчий директор. Клас II: секретар компанії, головний бухгалтер та його помічники, менеджери (1 та 2-го рівнів), виконавчі інженери. Клас III: виконавчі працівники, виконавчі (рядові) бухгалтери, працівники



франт-офісу (служби прийому), працівники служби з обслуговування їжею та напоями, заготівельники, телефонні оператори, комірники, бармени, шеф-кухарі, керівники служби охорони. Клас IV: водії, електрики, слюсарі, прибиральники, офіціанти, оператори ліфтів, теслі, портьє тощо [455, с. 75].

Цікавим є поділ працівників сфери туризму з позицій якості праці, її кваліфікації та складності, змісту й характеру праці. На цих підставах працівники диференціюються за шістьма професійно-кваліфікаційними групами, кожна з яких характеризується внутрішньою однорідністю праці й подібними вимогами до кваліфікаційного рівня: працівники туризму; аніматори туризму; господарські керівники і керівний адміністративно-управлінський персонал; фахівці (працівники різних відділів і служб; кадри масових професій (кухарі, покоївки, сантехніки, офіціанти, водії); службовці [229, с. 302-303].

Як бачимо, структура персоналу туристичної сфери надзвичайно складна, причиною якої є її комплексність: готельний бізнес, ресторанна справа, транспорт, індустрія розваг. Уніфікувати класифікацію персоналу усіх складових сфери туризму та зробити її менш складною та більш гнучкою на практиці дозволяє наявність професійних кваліфікацій працівника. З огляду на це, персонал розділяють на три групи: висококваліфіковані кадри (*highly skilled, skillful*), напів-кваліфіковані (*semi-skilled*) та мало-кваліфіковані/некваліфіковані (*unskilled, unskillful*) кадри. Аналіз зарубіжної та вітчизняної науково-педагогічної літератури та праць з менеджменту та управління персоналом свідчить, що ця традиційна класифікація успішно використовується також стосовно кадрового корпусу готелю [216; 456]. Використовуючи термінологію, запропоновану А. Сушенцевим, класифікуємо кадри готелю таким чином: працівники з найбільш високим професійним і кваліфікаційним статусом – персонал вищої ланки, особи з середнім рівнем професійної та кваліфікаційної підготовки – працівники середньої ланки, працівники з мінімальною професійною підготовкою – нижча ланка [244, с. 433]. Однак, своєрідна особливість готельного продукту, про яку йшла мова в попередньому підрозділі, зумовлює специфіку поділу кадрового корпусу готельного підприємства. Існує низка класифікацій працівників готелю з різних позицій: менеджери, робітники, техніки та кухарі [520, с. 84]; за С. А. Меріот (S. A. Meriot), працівники готелю поділяються на: управлінський рівень, супервайзери та операційний рівень [576, с. 32-35]; згідно з В. Сеніним, класифікувати працівників готелю можна наступним чином: «загальний менеджмент, служба прийому та розміщення, господарський відділ та кухня (ресторан, бар)» [218, с. 205].

Загальноприйнято також класифікувати всіх працівників готелю по функціонально-технологічному складу, тобто по службам або відділам. У структурі кожного готельного підприємства є основні служби (прийому і розміщення туристів, експлуатації номерів, надання послуг, інженерно-технічні, комерційна й адміністративна, служба безпеки, дозвілля, контролю за обслуговуванням), допоміжні (пральня, копіювальна, кравецька, білизняна, служба прибирання приміщень, склад тощо) й додаткові (перукарня, дрібний

ремонт, сауна, басейн та інші) [229, с. 290]. Більш того, ще одна традиційна класифікація, в основі якої лежать контакти працівників з гостями готелю, може стати досить ваговою у плануванні, організації та проведенні навчання/учіння персоналу. За цією ознакою, всі готельні служби можна розділити на два рівні: ті, які безпосередньо контактують, тобто контактні, та служби, котрі рідко або взагалі не контактують з відвідувачами готелю, неконтактні [216; 456].

Як бачимо, класифікації працівників готелю різні, досить часто терміни повторюються, накладаються один на один, або одні і ті ж групи працівників називають іншими термінами. Крім цього, проаналізувавши подані класифікації, бачимо, що дослідники використовують різні параметри: навички персоналу, посадові обов'язки, робота з клієнтами, відповідні відділи в готелі.

Нам імпонує класифікація працівників сфери туризму, запропонована Л. Кнодель, в якій визначається чотири категорії працівників. Проте, цю класифікацію не можна повністю застосувати до організаційної ієрархії персоналу готелю, адже вона не враховує працівників, котрі не мають безпосередніх контактів з гостями, хоча забезпечують безперебійне функціонування готелю (телефоністи, бухгалтери, комп'ютерний персонал, інженери, технічний персонал тощо). В англійських наукових джерелах цю групу працівників іменують наступними термінами: *"back-of-the house"*, *"behind-the- scene staff"*, *"back office"*.

Адапуємо та доповнимо класифікацію Л. Кнодель до потреб саме готельного бізнесу. Термін «персонал переднього краю» (FLP), який використовує дослідниця для позначення службовців сфери туризму, котрі безпосередньо контактують з клієнтами, варто замінити на суголосний з вищезгаданим, проте який краще відображає специфіку роботи готелю: *"front office"*, *"front-of-the house"*. Більш того, ці терміни утворюють дихотомічні пари: *front office :: back office*; *front-of-the-house :: back-of-the-house*. Водночас Енциклопедичний словник-довідник з туризму пропонує використовувати для позначення такого поділу наступні терміни: працівники першої лінії та працівники другої лінії [229, с. 241].

В умовах сьогоденної глобалізації та інтеграції простежується тенденція щодо використання англійських термінів без їх перекладу, шляхом калькування. Згаданий вище поділ готельних працівників на тих, хто контактує і тих, хто не контактує з гостями, іменують як «франт офіс» (контактні служби, працівники обслуговування) та «бек офіс» (неконтактні служби, працівники технічних служб) відповідно. Досить часто ці та багато інших англійських термінів використовуються без перекладу, їх змінюють по відмінкам за правилами української мови. Відтак, утворені професійні жаргонізми утворюють вже усталену професійну мову працівників готельно-ресторанного бізнесу, яка може видаватися незрозумілою для пересічних громадян, далеких від цього бізнесу.

Підсумовуючи вище сказане, можемо запропонувати свою типологізацію категорій працівників готельної індустрії, в якій скористаємося перекладом, а не кальками. Таким

чином, з огляду на організацію та проведення навчання/учіння і професійного розвитку, весь кадровий корпус готелю можна розділити на чотири групи:

- вищу керівну ланку;
- середню керівну ланку;
- працівників обслуговування;
- робітників технічних служб.

Орієнтовну належність посад до запропонованих груп проілюстровано у додатку 5.

Якщо поділ працівників на категорії сприяє кращій організації навчального процесу, то типологія професійної діяльності дає уявлення про природні нахили працівників до тієї чи іншої форми навчання. Адже при виборі професійної діяльності на людину впливають різні чинники, серед них і підсвідоме тяжіння до певного типу отримання, переробки та засвоєння інформації. Корисною, на наш погляд, може виявитися типологія видів професійної діяльності, запропонована російським вченим Є. Климовим. Основою для виділення 5 типів професійної діяльності слугує професійне середовище працівника та його зв'язки з ним: людина-людина; людина-техніка; людина-знак; людина-природа; людина-художній образ [97].

У готелях можна знайти всі згадані види професійної діяльності, однак професії типу «людина-людина», як правило, преважують над іншими. Сюди входить чисельна група працівників *франт офісу (front office)* – працівники рецепції, консьєржі, нічні аудиторі, швейцари, носії багажу, ліфтери тощо. При організації навчання/учіння необхідно враховувати, що їх професійна діяльність безпосередньо пов'язана з людьми, а тому розвиває в працівниках-учнях навички спілкування, проникливість, уміння розуміти інших людей. Такі спеціалісти легко включаються в групову роботу. Вони ініціативні, намагаються стати лідерами в групі.

Учні, які володіють професією типу «людина-техніка», спрямовані на зміст та предметність курсу. В готелях це переважно представники *бек офісу (back office)* – ІТ персонал, бухгалтері, касири, інженери, механіки, обслуговуючий персонал тощо. Для них важливо перевіряти все на практиці. Їм краще отримувати конкретні, ясні, чітко структуровані рекомендації.

Учні з професійною діяльністю «людина-знак» (програмісти, працівники відділу продаж та маркетингу) вимогливі до логічної побудови всього курсу навчання/учіння та окремих занять. Їм важливо зрозуміти алгоритм навчальних дій. За цієї умови вони готові працювати та учитися самостійно, навіть, за відсутності викладача.

Професії четвертого та п'ятого типу малочисельні в готелях у порівнянні з першими трьома. До них ми можемо віднести флористів, садівників, доглядачів за газонами та полями для гольфу, конюхів, персонал, що турбується про домашніх улюбленців клієнтів готелю – всі вони пов'язані з природою. Їх особливість у навчанні – прагнення побачити все своїми очима, відчути гармонію. Їм властиве навчання в невеликих дружніх групах, адже вони мають здатність переконувати та легко згладити конфлікти.

Дизайнери, художники, аніматори, артисти – представники останньої групи. Ці слухачі мають нестандартність сприйняття та мислення, у них особливий підхід до прийняття рішень, вони володіють багатоваріантним баченням різних проблем. Їм властиве прагнення до отримання емоційних переживань та досвіду, який можна інтегрувати потім у свою діяльність.

Найбільш універсальною, на наш погляд, є класифікація персоналу на виробництві по об'єкту діяльності, яку згадує у своєму дослідженні А. Сушенцев: робота переважно з документацією, з людьми та з матеріальними об'єктами [244, с. 434]. Працівників готелю також можна класифікувати за цією схемою і, на наше переконання, вона дуже зручна при організації і проведенні навчання готельного персоналу. Ті працівники, об'єктом діяльності яких є люди, потребують, в першу чергу, розвитку комунікативних навичок. Отже їх навчання – це різні тренінги з проблем спілкування. Персоналу, що має справу з документацією, необхідне навчання з інформаційних технологій. Працівники готелю, котрі пов'язані з матеріальними об'єктами потребують специфічного навчання, яке відрізняється від двох вже згаданих, і націлене на підтримання і безперебійне функціонування готелю. Аналізуючи зазначені напрями навчання персоналу готелю згідно класифікації А. Сушенцева, спостерігаємо їх ідентичність з програмами професійного росту працівників сфери туризму, які пропонує російський вчений Д. Гальперін: навички роботи з людьми, вивчення способів управління проектами та технічне навчання [41, с. 62].

Важливе питання, яке варто також брати до уваги, в організації процесу навчання/учіння персоналу – це періодизація професійного розвитку та кар'єри. Адже на кожному етапі працівнику-учню властиві різні потреби, які «не можуть не впливати на його ставлення та на його мотивацію до навчання/учіння» [88, с. 54]. Виокремлення етапів чи стадій професійного розвитку вітчизняними дослідниками варіюється у їх кількості, водночас основні фази залишаються незмінними. Порівняємо два найбільш типові підходи до означеного питання. Одна класифікація, запропонована фахівцями з питань управління розвитком та рухом організації, репрезентує досить детальний поділ професійного розвитку та кар'єри:

- 1) передвиробнича стадія, яка охоплює навчання у навчальних закладах (школі, коледжі, вищому навчальному закладі тощо), після закінчення яких молоді фахівці отримують свою першу роботу;
- 2) початкова виробнича стадія, яка триває перші п'ять років роботи. Молоді фахівці мають теоретичні знання, а в процесі трудової діяльності набувають практичних навичок;
- 3) стадія службового зростання, коли фахівець усе більше виявляє самостійність у роботі, прагне довести власну конкурентоспроможність, стає справжнім професіоналом, працює впевнено, без підказок;
- 4) стадія досягнення успіху, коли працівник значно менше приділяє уваги забезпеченню свої потреб, а зосереджується на досягненнях у роботі;

- 5) стадія «зіркового становища», коли фахівець досягає вершини управління організацією, впливає на її діяльність такими методами, як генерація ідей, відбір персоналу, організаційні зміни;
- 6) стадія відставки, яка завершує «зірковий» етап кар'єри. Фахівці, які завершили одну кар'єру, можуть переходити до іншої. Пенсіонери самореалізуються в діяльності, яку не могли реалізувати, доки працювали (садівництво, просвітницька чи благодійна діяльність) [274, с. 329-331].

Педагог-дослідник А. Каплун вирізняє лише три фази професійного розвитку, зокрема:

- практичне засвоєння професії або адаптація, що триває 3–5 років;
- формування вправності і стабілізація в професії, що приводять до усвідомлення виконуваної діяльності як свідчення опанування професією;
- досягнення майстерності у здобутій професії, внаслідок чого працівник може розв'язувати як типові, так і нові, нестандартні завдання, з якими зустрічається вперше [94, с. 274].

Нам імпонує перша класифікація, оскільки вона враховує найменші деталі професійного зростання, що дозволяє з'ясувати і простежити особливості навчання та професійного розвитку фахівців. Це уможливорює ефективну організацію навчання/учіння персоналу та доцільний вибір методів поглиблення професійних знань, формування умінь та навичок. З цієї позиції проаналізуємо кожен етап кар'єри працівника та його професійного розвитку.

Молодий фахівець, який отримав свою першу роботу, володіє гарними навичками навчальної діяльності, тобто він може і хоче засвоювати нові знання на робочому місці. Відтак мотивація до навчання у нього висока. Другому етапу становлення кар'єри також характерна висока мотивація до навчання. Працівник освоює професію, набуває необхідних навичок, формується його кваліфікація. Наставництво – одна із головних форм навчання персоналу на цій стадії. На третьому етапі відбувається процес зростання кваліфікації, накопичування практичного досвіду та просування по службі. Прагнення працювати самостійно, незалежно супроводжується певними психологічними та професійними проблемами. Як зазначає Ф. Хміль, на цій стадії втрачають перспективу ті, хто не має необхідних фахових умінь для творчої і самостійної праці [274, с. 330]. Відтак, при організації навчання персоналу необхідно спрямовувати зусилля на розвиток творчої ініціативи і евристичного мислення працівників. На четвертому етапі фахівці стають наставниками тих, хто перебуває на початковій стадії. Це стимулює їх до розширення сфери інтересів за межами організації. Успіхи на роботі, повага колег, незалежність сприяють підвищенню відповідальності за роботу інших, потреба в самореалізації сприяє активній діяльності і спеціального навчання. Слід пам'ятати, що на цьому етапі в особистісному плані настає так-званий «мистецький період» [там само, с. 331]. На цій стадії психологічні та фінансові потреби працівника вже задоволені, і людина прагне долучитися до культурних надбань. Тому в організації навчання

працівників, які перебувають на цій стадії кар'єрного росту, доцільно на повну потужність використовувати цей потяг до прекрасного. «Зірковий» етап кар'єри – пік удосконалення кваліфікації. Людина досягла вершин своєї незалежності і самовираження. Відтак, пошук ефективних і новітніх форм і методів навчання стає пріоритетним. На етапі завершення кар'єри людина задумується над своєю відставкою, готується до неї. Фахівці можуть переживати психологічний дискомфорт. Тому навчання працівників на цій стадії кар'єри має бути спрямованим на усунення психологічних проблем та задоволення потреб. Наприклад, наявність професійного та життєвого досвіду працівника пенсійного віку може стати джерелом знань для молодших. Консультування може стати доречною формою навчання, адже працівники передпенсійного віку відчувають потребу передати молодим свої знання, уміння, досвід.

Врахування віку учнів також має, безперечно, велике значення для успішної організації та здійснення навчального процесу працівників. М. Мурашко ілюструє залежність цілей навчання працівника і завдань організації щодо його розвитку від вікових меж працівника:

- до 30 років – забезпечення працівника необхідними знаннями й навичками шляхом навчання на різних курсах та семінарах і зміни робочих місць;
- до 35 років – розвиток персональних навичок, що збільшує потенційні можливості працівника;
- до 40 років – інтенсивне навчання для поглиблення та розвитку особистості працівника й держання ним задоволення від виконуваної роботи і просування по службі;
- 45 років – навчання працівника з більш широкого кола питань розвитку його загального інтелектуального рівня і мислення, а також сильних сторін особистості й використання їх у трудовій діяльності;
- до 55 років – навчання для подальшого розширення трудових можливостей працівника, об'єднання раніше набутих навичок і нових знань та навичок;
- до 60 років – повне використання можливостей працівника [145, с. 339].

Організація навчання персоналу також може ускладнюватися віковою неоднорідністю аудиторії. Проте слід зазначити, що в готелях така проблема майже відсутня. Наприклад, у службі прийому та розміщенні гостей (рецепція, фронт офіс), в ресторанах та кав'ярнях готелю основна маса працівників – це молодь віком від 18 до 35 років, яка має схожі інтереси, мотивацію до роботи і навчання. Однорідна за віком і служба покоївок, ІТ персонал. За результатами дослідження ролі вікових груп у навчанні персоналу індустрії гостинності, проведеного Кс. Янгом (X. Yang), при проведенні навчання з молодшими представниками цієї вікової категорії працівників, необхідно враховувати, що вони віддають перевагу практиці та цікавій інформації, а не теорії. Водночас, працівники цієї ж категорії, але трохи старші – від 26 до 35 років – приймають рівнозначно і теорію і практику [727, с. 31].

Як бачимо, існує багато різних особливостей, які слід враховувати в процесі навчання/учіння та професійному розвитку персоналу готелів. Проаналізовані нами класифікації працівників туристичної сфери і готельного бізнесу як її складового елемента дозволили виявити не лише спільні, але й відмінні риси, що притаманні власне організації навчання/учіння готельних кадрів. Саме вони складають його специфіку. Оскільки готель, як окремо взятий заклад, охоплює кадри різного рівня кваліфікації, а зміст та характер праці також різні, організаторам навчальної діяльності персоналу необхідні певні орієнтири для вибору ефективної програми навчання/учіння. Такими орієнтирами можуть стати виокремлені нами відмінні ознаки готельного персоналу: різнорівневість, типологізація персоналу, періодизація професійного розвитку та кар'єри, вікові межі. На наше переконання, знання специфіки індустрії, продукту, який вона виробляє, та особливостей її кадрового корпусу може стати тим знаряддям, що допоможе отримати максимальну користь від навчання/учіння та сприятиме ефективному професійному розвитку її фахівців.

## РОЗДІЛ 3

### ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНОГО БІЗНЕСУ В УМОВАХ РИНКУ ПРАЦІ США ТА КАНАДИ

#### 3.1. Усвідомлення сутності професійного розвитку у сучасних ринкових умовах

Аксіоматично, що для ґрунтовного пізнання певного явища чи предмету необхідно розкрити його внутрішній зміст, прихований від безпосереднього сприйняття. Це означає розкрити його сутність. Традиційно «сутність» сприймається як філософська категорія, що виражає головне, основне, визначальне, таке, що зумовлене глибинними, необхідними, внутрішніми зв'язками й тенденціями розвитку і пізнається на рівні теоретичного мислення [4, Т. 9, с. 860; 288]. Відтак, розкриваючи сутність професійного розвитку фахівців маємо з'ясувати те головне, що криється за цим терміном у сучасних умовах.

Нині визначальним фактором усіх процесів, що відбуваються у суспільстві, – соціальних, політичних, економічних, демографічних, освітніх, виступає ринковість економіки. Безперечно, ринкові відносини впливають також і на професійний розвиток, обумовлюють його особливості, визначають його трансформаційні зміни. В контексті нашого наукового пошуку саме ринок праці визначає сутність професійного розвитку, відтак потребує нашої уваги.

Ринок праці тлумачиться науковцями переважно як економічна категорія: «це система суспільних відносин, пов'язаних з попитом і пропозицією праці, тобто з її купівлею і продажем; це також економічний простір – сфера працевлаштування, в якій взаємодіють покупці й продавці праці; і це механізм, що забезпечує узгодження ціни та умов праці між роботодавцями і найманими працівниками та регулює відповідний попит та пропозицію» [55, с. 28]. Таке тлумачення в термінах економіки є цілком слушним, адже ринок праці є найбільш складним і динамічним елементом ринкової економіки.

Проте, останнім часом все більше вітчизняних науковців наголошують на тому, що ринок праці необхідно сприймати також як і педагогічну категорію (Т. Андріяко, Н. Бідюк, Л. Короткова, Н. Ничкало, Н. Пазюра) [7; 17; 104; 155, 167], оскільки він створений людьми, вдосконалюється і розвивається разом з ними [155, с. 136]. Як наслідок, динаміка змін на ринку праці впливає на розвиток системи професійної освіти, на її модернізацію й, відповідно, на якість підготовки фахівців. Ринок праці віддзеркалює «взаємодію законів педагогіки із законами і закономірностями функціонування різних галузей виробництва та сфер професійної діяльності людини» [154, с. 44].

Відомий російський дослідник С. Батишев у свій час наголошував на необхідності наукових досліджень людини як продуктивної сили: «Спеціальне вивчення процесу праці, трудових можливостей людського організму є об'єктивною необхідністю. Тільки на основі цих досліджень можна визначити шлях всебічного розвитку робітника» [14, с. 189]. Таким



чином, С. Батишев заклав підвалини сучасного трактування процесу праці як педагогічної категорії. Розвиток педагогічного підходу до ринку праці прослідковується також у роботах вітчизняної дослідниці Н. Ничкало, котра зазначає, що дефініція «ринку праці» має бути «олюдненою», тобто її необхідно розглядати в тісному зв'язку з людиною, розвитком її творчого потенціалу, її вихованням і навчанням, її трудовою діяльністю, неперервною освітою упродовж життя [157, с. 107].

Ринок праці настійно диктує нові, більш високі вимоги до рівня кваліфікації сучасних фахівців. Більшість підприємств відчувають гостру потребу у кваліфікованих спеціалістах, здатних професійно розвиватися та відповідати все зростаючим вимогам ринку до їх кваліфікації та професійних знань. Відтак, доцільно розглядати сутність професійного розвитку фахівців з позицій вимог і потреб ринку праці.

У попередньому розділі мова йшла про кардинальні зміни у змісті та характері навчання працівників, яке нині варто іменувати учінням. Водночас мова не може йти виключно про навчання працівників в умовах виробництва. Адже ринок праці вимагає неперервного навчання фахівців, що має на увазі їх розвиток.

Тому професійний розвиток працівників у сучасних ринкових умовах провідні зарубіжні науковці пропонують трактувати, як інтегральне поняття, що охоплює два концепти: навчання та розвиток [521; 584], та позначати його одним терміном «навчання та розвиток» (training and development – T&D). Така інтеграція концептів, як нам здається, може бути доречною. Адже, як вказують науковці з питань дослідження людських ресурсів, донині відсутній єдиний всеосяжний термін, який би об'єднував процеси учіння, навчання та розвитку, хоча вони нерозривно пов'язані між собою [319, с. 957]. Безумовно, усі концепти – навчання, учіння та розвиток взаємопов'язані, водночас мають певні відмінності. Проаналізуємо доцільність такого об'єднання.

Під власне навчанням (training) персоналу розуміють види діяльності, мета яких забезпечити працівників знанням та навичками необхідними для виконання їх поточної роботи. Під розвитком (development) слід розуміти учіння (learning), яке виходить за рамки сьогоденної роботи фахівця та яке має більш довгостроковий фокус [584, с. 200]. Крім того, відмінність між ними полягає також в тому, що навчання може проводитися усіма членами персоналу, а розвиток можуть здійснювати лише супервайзери, інспектори чи менеджери. Щодо характеру, навчання – більш специфічне та конкретне, а розвиток націлений на довгострокові професійні цілі. Тренер навчає своїх підопічних специфічним навичкам та знанням з метою досягти певних цілей для теперішньої ситуації. В процесі розвитку персонал зустрічається зі своїм супервайзером чи менеджером для того, щоб обговорити свої сильні та слабкі сторони, як покращити виконання робочих обов'язків, як розширити можливості кар'єрного росту [521, с. 6-7].

Однак, незважаючи на зазначені відмінності, в зарубіжних наукових джерелах досить часто спостерігаємо, що навчання працівників сприймається як їх розвиток, а під їх розвитком розуміють навчання персоналу. Гадаємо, що така взаємозаміна термінів пояснюється тим, що навчання та розвиток працівників мають спільні цілі – розвивати

навички та компетенції працівників для покращення їх роботи, допомогти працівникам у їх розвитку в межах організації для того, щоб організація змогла відповідати вимогам ринку у майбутньому. Крім того, їх об'єднують багато спільних принципів, методи оцінювання набутих знань та навичок, розробка навчальних програм [598, с. 58]. Відтак, синтез двох концептів є доцільним. Враховуючи все вище викладене та те, що навчання та розвиток працівників будуть ефективними лише за умови їх неперервності, у нашій науковій розвідці ми їх також об'єднуємо. Таким чином, досліджуючи сьогоденний професійний розвиток фахівців ми маємо на увазі їх навчання, учіння та розвиток.

«Ідеальний підхід» до навчання/учіння персоналу, а відтак і до професійного розвитку, повинен, на думку зарубіжних дослідників К. Воган (K. Vaughan), Дж. Мітчел (J. Mitchell), Дж. Генрі (J. Henry), С. Янг (S. Young), обов'язково охоплювати теорії навчання та освіти дорослих, навчання через дію та теорії учінневих організацій [581; 703, с. 5]. У термінах еволюції змісту досліджуваної проблеми – це «змішане учіння» (blended learning), оскільки воно охоплює індивідуальне навчання/учіння дорослого учня-працівника з усіма його особливостями та організаційне навчання. Водночас, на думку А. Янг (A. Young), якщо ранні дослідження були сфокусовані переважно на педагогічних аспектах навчання/учіння та на індивідуальному набутті знань, то нинішні – на соціальних взаємозв'язках навчання/учіння [728]. Причина проста, адже саме вони сприяють розвитку індивіда та конкурентоспроможності організації [424, с. 18 ], тобто ринок праці висуває свої вимоги як до окремого індивіда, так і до організації, що обумовлює специфіку їх розвитку. Таким чином, інтерес науковців до навчання/учіння персоналу у його соціальному вимірі, тобто його роль для соціуму і в соціумі [340; 703] виступає цілком закономірним.

З огляду на сказане, можемо стверджувати про зростання ролі організації та суспільства у професійному розвитку фахівців в умовах сьогодення. Отже, дослідження професійного розвитку фахівців, як будь-якого іншого педагогічного феномену, необхідно здійснювати «відповідно до потреб практики, розвитку суспільства і особистості» [8, с. 28]. У контексті такого підходу, уможлиблюється виокремлення трьох підходів до дослідження професійного розвитку працівників: як той, що важливий лише для індивідуального розвитку людини, як рівно важливий для розвитку організації та той, що сприяє розвитку суспільства.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що нині професійний розвиток саме так і розглядається великою кількістю науковців, роботодавців, педагогів-практиків [452; 546; 571; 691; 710], тобто досліджується на трьох рівнях:

- індивідуальному, особистісному (потреби окремо взятого фахівця) ;
- організаційному (потреби компанії);
- суспільному (потреби суспільства).

Розгляд професійного розвитку з двох позицій: індивідууму та суспільства, відображає протилежні погляди на його суть та роль. Рівень індивіда протистоїть рівню суспільства, водночас вони тісно взаємопов'язані. Проміжною ланкою, яка їх об'єднує,

виступає організаційний рівень (див. рис.3.1). Їх розміщення на одному рівні вказує на рівноважність кожного компонента у професійному розвитку.



Рис. 3.1. Рівні професійного розвитку

Джерело: розроблено автором на основі опрацювання джерел: [452; 546; 571;691;710].

Розглянемо сутність професійного розвитку на кожному із представлених рівнів. На першому рівні учасник навчального процесу в рамках професійного розвитку вважає своє навчання/учіння особистою інвестицією у власне майбутнє і, можливо, сподівається на певну фінансову віддачу. Згадуваний вже фактор WIFM (що це дає особисто мені?) визначає вектор спрямування навчання працівника на його особистий розвиток.

Передусім, на розвиток особистісних якостей, набуття професійних знань, умінь та навичок і їх постійне удосконалення. Це уможлиблюється в рамках неперервної освіти засобами формальної, неформальної та інформальної освітніх систем. Причому, остання набуває все більшої значущості для розвитку індивіда. Таким чином, професійний розвиток працівника на рівні індивіда можна співвіднести з концептом освіти упродовж життя.

Теорія самокерованого навчання М. Ноулза (М. Knowles), згідно якої визначальна роль належить саме людині, розглядає її як самостійну, активну, здатну до саморозвитку істоту [342, с. 150], поза увагою залишає роль організації у професійному розвитку працівника.

Професійний розвиток працівника не можна розглядати без урахування рівня організації. Цей рівень – проміжний між індивідом та суспільством. Так, К. Ваткінс (K. Watkins) пропонує вважати професійний розвиток з теоретико-практичних позицій як «довготривалу здібність до навчання, пов'язаного з виконанням певної роботи, на індивідуальному або груповому, організаційному рівнях» [710, с. 253]. Відтак, його визначення включає навчання індивіда та навчання і розвиток організації. Це цілком зрозуміло, тому що доросла людина, навчаючись та самонавчаючись в організації свого працевлаштування, продовжує формуватись як особистість. Вона стає здатною компетентно та ефективно вирішувати не лише свої особисті проблеми, але й сприяє розвитку організації, в якій працює. Усвідомлення важливості особистісного розвитку працівника для розвитку та успішного функціонування організації, як вже було сказано вище, змінило зміст навчання персоналу. Навчання і розвиток працівників у сьогоденних умовах сприймаються як засіб виживання та розвитку самої організації. Останнім часом

керівники підприємств все більше цікавляться питанням переведення своєї компанії в розряд тих, що навчаються (learning) або само навчаються (self-learning). Причини такої зацікавленості зрозумілі та обґрунтовані. Щоб компанія могла не просто виживати, а процвітати та бути конкурентоспроможною у сучасних умовах, необхідно, щоб вона могла бути гнучкою, мала змогу адаптуватися до постійно мінливих умов та зростаючих вимог. Отже, кожен співробітник цієї компанії та й сама компанія як система повинні навчатися та розвиватися, тому професійний розвиток на рівні організації корелюється з концептом «організації, що навчається».

Оскільки організація вирішує певні економічні та соціальні питання, що торкаються суспільства, то закономірним є її зв'язок з ним. Суспільство, в свою чергу, впливає на саму організацію. Як наслідок, всі процеси, що мають місце в організації, також пов'язані із суспільством. Досліджувана проблема професійного розвитку на рівні суспільства реалізується в національній політиці держав в рамках освіти дорослих через низку урядових заходів з підтримки та заохочення дорослого населення до неперервної освіти, подальшої вищої професійної освіти чи професійної підготовки та навчання, оновлення знань та підвищення кваліфікації. Так, американський науковець Е. Ліндеман (E. C. Lindeman) стверджує, що розвиток особистості людини приводить у кінцевому результаті до розвитку суспільства [546, с. 54]. Суголосною є позиція іншого американського дослідника К. Гріффіна (C. A. Griffin), який підкреслює визначальну роль держави, бізнесу та промисловості у розвитку освіти дорослих [452, с. 259-281], а отже і професійного розвитку працівників, як одного з її проявів. Більш того, за твердим переконанням М. Тайта (M. Tight), прогресивні науковці сприймають навчання та професійний розвиток працівників з урахуванням його навіть «національних та міжнародних перспектив» [691, с. 80]. Як приклад, наведемо висловлювання Дж. Н. МкЛін (G. N. McLean) та Л. МкЛін (L. McLean), котрі вважають, що професійний розвиток діє як «агент соціального та національного розвитку», а не лише як стимул розвитку організації [571, с. 313]. Таке твердження нам видається цілком правильним, адже аналізуючи роль навчання та професійного розвитку фахівців готельного господарства в умовах сьогодення, доходимо висновку про їх суспільне значення з таких причин. *По-перше*, навчання працівників в організаціях, у нашому випадку готелях, сприяє внеску цих організацій у розвиток трудових ресурсів їх країни. Передусім, тому що бізнес-потреби у кваліфікованих фахівцях будуть краще задовольнятися тоді, коли освітня політика держави націлена на підтримку навчання фахівців та їх професійного розвитку. Це, в свою чергу, не може не впливати на освітні системи на навчальні заклади. *По-друге*, об'єктивні вимоги ринку та потреба у навчанні впливають також на роботодавців та змушують їх інвестувати у професійний розвиток свого кадрового корпусу, адже все більша їх кількість усвідомлює, що навчання та розвиток своїх працівників є конкурентною перевагою. *По-третьє*, навчання та розвиток персоналу можуть стати важливим джерелом прибутку організації, за умови надання відповідного якісного навчання. *По-четверте*, набуття працівниками нових знань та навичок,

підвищення їх кваліфікації приводить до збільшення рівня якості послуг, що надає готель своїм клієнтам – членам суспільства. *По-н'яте*, навчання та професійний розвиток сприяють налагодженню кращих міжособистісних стосунків на робочому місці, що приводить до кращого функціонування організації, тобто корпоративні цілі та політика менеджменту людських ресурсів співпадають. *Нарешті*, завдяки зростанню професіоналізму покращується загальний імідж компанії у суспільстві. Вона може стати прикладом того, якою має бути сучасна організація.

Отже, навчання працівників важливе не лише для організації, в якій вони працюють, але й для суспільства. Функціонувати у суспільстві і не бути з ним пов'язаним – неможливо. Тому, коли мова йде про навчання та професійний розвиток фахівців, необхідно враховувати, що це – «будь-який процес чи діяльність, який, по своїй суті, має потенціал розвивати знання дорослих, що стосуються їх роботи, досвіду, підвищувати продуктивність праці і сприяти отриманню задоволення чи то особистісного чи командного/групового, чи приносити користь організації, спільноті, нації і, врешті решт, всьому людству» [571, с. 322].

Узагальнюючи сказане, три рівні професійного розвитку можна звести до відповідних концептів, що корелюють з ними та розкривають їх сутність: освіта та навчання індивіда впродовж життя, організація, що навчається, суспільство, що навчається (рис. 3.2.).

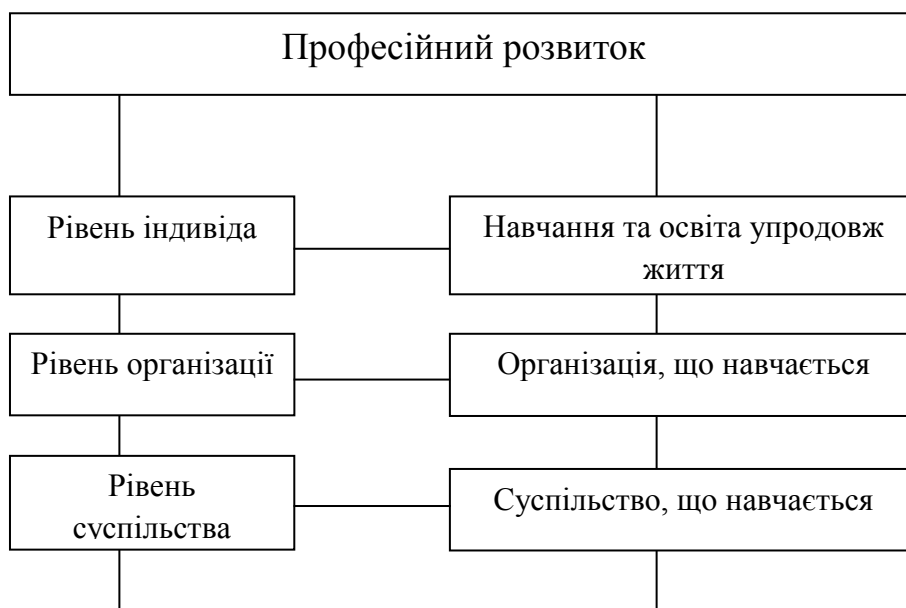


Рис. 3.2. Сутність професійного розвитку за рівнями

Джерело: розроблено автором на основі опрацювання джерел: [452; 546; 571;691;710].

Безумовно, три рівні – особистий, організаційний та суспільний можуть розглядатися окремо, проте вони тісно взаємопов'язані. Їх, по влучному вислову канадського вченого Д. Г. Ленігана (D. G. Lenihan), можна назвати «трьома непохитними стовпами, на яких тримається суспільство, яке навчається» [541, с. 31]. Всі рівні та

корелюючі з ними концепти є взаємопов'язаними та взаємозалежними. *По-перше*, об'єднуючою ланкою зазначених концептів є, передусім, їх спільна риса – процеси навчання/учіння упродовж життя. *По-друге*, сам працівник, без якого неможливий будь-який розвиток: ні особистий, ні організації, ні суспільства. *По-третє*, організації, що навчаються, це – не просто зібрання групи працівників, які здійснюють неперервне навчання, а організації, в яких створено всі умови для їх неперервного професійного та особистісного розвитку. *По-четверте*, суспільство, яке навчається, своєю стратегічною ціллю вважає сприяння відкритості людини (у нашому дослідженні – працівника) до навчання/учіння упродовж всього життя [503]. *По-п'яте*, всі рівні мають місце в рамках неперервної освіти дорослих, в якій наголошується цілісність індивідуального розвитку людини і розвитку суспільства як єдиного процесу.

Трирівневий підхід до навчання та розвитку персоналу простежується у теорії ефективного навчання працівників за К. Хейвудом (К. Haywood), в якій акцентується здатність організації до розвитку чрез розвиток її працівників [461, с. 49]. Зокрема, науковець наголошує на 8-ми принципах, на яких повинно базуватися навчання та розвиток працівників. *По-перше*, компанії повинні сприймати своїх працівників як своє найбільше надбання, і з цієї позиції організувати свою роботу таким чином, щоб всі працівники якнайповніше використовували свій потенціал для успішного розвитку своєї компанії. *По-друге*, компаніям слід взяти на себе моральні зобов'язання повністю забезпечити освіту своїх працівників, навчання та розвиток, рівноправність, залучення усіх працівників та створення широких можливостей для їх розвитку. *По-третє*, навчання та розвиток не повинні бути відокремлені від стратегічних цілей компанії чи непов'язані з продуктом компанії, корпоративним іміджем організації та корпоративними цінностями. *По-четверте*, ефективне навчання та розвиток можливі лише за умови інкорпорування набутих працівниками нових знань, умінь та навичок в щоденні робочі обов'язки. *По-п'яте*, програми з навчання та розвитку працівників повинні містити поточні бізнес-цілі компанії та на майбутнє, що сприятиме конкурентоспроможності організації. *По-шосте*, компанії повинні ставити реалістичні цілі, яких можна досягти, та чітко визначати тих, хто потребує навчання, де проводити навчання, коли, а також витрати на навчання та розвиток. *По-сьоме*, особливості навчального процесу: його методи, вибір тренерів чи інструкторів, послідовність та наступність етапів, - повинні відповідати вимогам компанії. *Нарешті*, оцінювання результатів навчання та розвитку працівників повинно бути таким, щоб виміряти його ефективність та оцінити моральну відданість усіх учасників [461, с. 50-51]. Як бачимо, роль суспільства у розвитку працівників не заперечується, хоча й виражена опосередковано, через роль організації, в якій працює фахівець.

Оскільки коло нашого наукового пошуку зосереджено переважно на другому рівні та здійснюється в концептуальному полі поняття «організації, що навчається», розглянемо інші рівні та відповідні їм концепти лише побіжно.

На рівні індивіда професійний розвиток працівників пов'язаний з концептом «освіта та навчання упродовж життя». Вибір даного концепту цілком закономірний. *По-перше*, працівник, навчаючись, професійно розвивається. *По-друге*, ми досліджуємо саме американський та канадський досвід із організації, забезпечення та здійснення професійного розвитку працівників, а термін «освіта та навчання упродовж життя» взято в його вузькому значенні, яке ми можемо назвати північноамериканським. У північноамериканській науковій літературі з досліджуваної проблеми більше використовується термін «навчання/учіння упродовж життя», а не «освіта упродовж життя». Причому під ним мають на увазі саме освіту дорослих, залишаючи початкову та середню шкільну освіту вже усталеній існуючій системі [544]. Безумовно, такий підхід обмежує рамки освіти упродовж життя. Але саме його прагматичність (звернення до потреб різних категорій дорослих, а не до існуючої освітньої системи) є рисою, притаманною американському та канадському населенню. Саме тому ми й обрали цей концепт для професійного розвитку на рівні індивіда. Таким чином, за своєю сутністю професійний розвиток першого рівня уособлює всебічну навчальну діяльність, що здійснюється на постійній основі з метою поглиблення знань, навичок і професійної компетенції [133.]. Водночас разом з процесом постійного поглиблення загальноосвітніх та фахових знань, який триває упродовж всього трудового життя людини, на цьому рівні також забезпечується та здійснюється, в термінах вітчизняної дослідниці І. Носаченко, «поступовий розвиток творчого потенціалу особистості, всебічне збагачення її духовного світу» [160, с. 235]. Іншими словами, на цьому рівні професійний розвиток – це навчання та освіта упродовж життя, результатом якої є самореалізація та самоактуалізація людини як професіонала, так і особистості.

Професійному розвитку працівника на рівні індивідууму властиві неперервність, цілісність та наступність. Неперервність професійного розвитку працівника, на наше переконання, передбачає більш раціональний розподіл періодів навчання і трудової діяльності людини протягом всього її життя, а не лише трудового. Суголосною в цьому контексті є позиція відомої дослідниці Н. Бідюк. Визначаючи неперервність освіти як філософсько-педагогічної концепції, дослідниця зауважує, що неперервна освіта трактується як процес, що охоплює все життя людини [17, с. 48]. На вагомості неперервності наголошує і вітчизняний науковець С. Сисоєва, яка підкреслює, що неперервний процес навчання «стимулює людей і дозволяє їм оволодівати необхідними знаннями, цінностями, навичками, які сприяють особистісній і професійній реалізації і самореалізації людини, підвищенню її кваліфікації протягом усього життя; ... відображає неперервний процес розвитку людини; гарантує людині можливості самовдосконалення, що сприяє адаптації людини до неперервного змінного світу» [175, с. 14]. Отже, професійний розвиток працівника на рівні індивіда являє собою неперервну освіту та навчання, в результаті яких має місце не лише професійний, але й особистісний розвиток.

Наступність професійного розвитку працівників ми вбачаємо в послідовності різних ступенів навчання та у безперервному переході від одного ступеню до іншого. Цілісність забезпечується інтегральною єдністю усіх форм навчання працівників – на робочому місці, поза ним, в межах організації, в межах навчального закладу, самоосвіти, в рамках спілкування з колегами чи з наставником тощо – в освітню систему.

Проміжною ланкою між «навчанням та освітою упродовж життя» та «суспільством, що навчається» виступає організація, що навчається. Саме вона привертає нашу пильну увагу, оскільки має забезпечити освітні можливості для своїх працівників, сприяти неперервному навчання/учінню свого кадрового корпусу. І в цьому сенсі, організація зацікавлена в пролонгованому, безперервному навчанні та освіті людини, результатом яких є її внесок у становлення та розвиток суспільства, що навчається. Беручи до уваги вагомність концепту «організація, що навчається» для нашого наукового пошуку, постає необхідність більш глибоко проаналізувати його, що і буде ґрунтовно здійснено в одному із наступних підрозділів монографії.

Наш вибір концепту «суспільство, що навчається» для суспільного рівня обумовлений його вирішальним значенням у відповідях на нові виклики, які ставлять перед людством глобалізація, інформатизація, широке поширення та масове використання новітніх інформаційних технологій, в тому числі ринкові відносини. Зрозуміло, що за таких умов, коли знання стали невід'ємним та вагомим фактором розвитку суспільства, для кожної людини стає необхідним продовжувати навчатися все життя. Відтак, концепт «суспільство, що навчається» споріднений з концептом «навчання та освіта упродовж життя». У науковому обігу ці терміни часто можна зустріти у синонімічному вживанні, оскільки обидва відображають процеси навчання/учіння людини протягом її життя. Однак на думку американського вченого з університету Арізони Даніеля Щугуренського (D. Schugurensky), вони мають дещо різну конотацію [648, с. 172]. Вчений вважає, що концепт «навчання/учіння упродовж життя» охоплює навчання/учіння, яке було здобуте чи яке слід здобувати особам упродовж їх життя, а також різні шляхи та простори, в яких ці особи його здобувають. Концепт «суспільство, що навчається», натомість, позначає колективну спільноту – суспільство, яке розвиває чи якому слід розвивати інституційні та організаційні структури з метою надання відповідних освітніх можливостей усім членам цього суспільства. Причому, у першому випадку ключовою фігурою навчання/учіння упродовж життя є сама людина. У другому – держава, яка забезпечує навчання/учіння упродовж життя для членів суспільства через належну політику держави, стратегії планування та фінансову підтримку [648, с. 172].

Відомий дослідник питань навчання та освіти упродовж життя П. Джарвіс (P. Jarvis) визначає суспільство, що навчається, як метафору, яку використовують для того, щоб описати всю сукупність освітніх можливостей для людини у суспільстві. У цьому контексті, на думку вченого, суспільство, що навчається, – це суспільство, в якому більшість соціальних інституцій повсякчас сприяють, заохочують та забезпечують будь-якій особі можливість набути специфічних знань та навичок, відношень, цінностей,



емоцій, вірувань та відчуттів в межах глобального суспільства [503]. Іншими словами, суспільство заохочує та сприяє використанню освітніх можливостей, однак, люди мають взяти на себе відповідальність за навчання/учіння. Адже саме люди навчаються, а не суспільство. Більш того, в результаті навчання/учіння його членів суспільство може змінитися, навіть, трансформуватися.

Цікавим є характеристика суспільства, що навчається, запропонована канадським дослідником Р. Фарісом (R. Faris), який вбачає в ньому суспільство, яке:

- 1) комплексно та послідовно використовує навчальні ресурси усіх секторів суспільства, не покладаючись виключно на традиційний освітній сектор;
- 2) забезпечує соціальне включення усіх громадян, надаючи їм право розвивати свою громаду;
- 3) визнає та мобілізує місцевий людський та соціальний капітал як критично важливі нематеріальні чинники розвитку нової економіки та суспільства [423].

Заслугує нашої уваги також трактування концепту «суспільство, що навчається» дослідником Р. Едвардсом (R. Edwards), який визначає три його моделі:

- як освічену спільноту людей;
- як освітній ринок;
- як інтеграцію різних мереж [405, с. 184].

Під останньою вчений розуміє сім'ю, колектив, різні спільноти та товариства, волонтерські організації, соціальні рухи, молодіжні організації тощо, які пов'язують індивіда із суспільством та різними шляхами сприяють або, навіть, полегшують навчання/учіння.

Схожим підходом до розуміння суспільства, що навчається, нам видається позиція іншого зарубіжного науковця Р. Рінне (R. Rinne), за якою суспільство, що навчається, визначається як «платформа, що базується на трьох моделях освіти упродовж життя» [635]. Ці моделі, на наш погляд, не відрізняються від моделей Р. Едвардса (R. Edwards). Однак, вони подані в інших термінах, зокрема:

- модель освіти упродовж життя, яка підтримується державою;
- модель соціального партнерства;
- модель, що підтримується ринком.

Оскільки ми не ставили собі за мету ретельно проаналізувати усі визначені нами концепти, до концептуального поля яких входить професійний розвиток працівника, під суспільством, що навчається матимемо на увазі узагальнене трактування П. Джарвіса (P. Jarvis). Таким чином, з позиції професійного розвитку, суспільство має забезпечити відкритість і доступність усіх освітніх можливостей для працівників. У свою чергу, працівник може їх використовувати для свого неперервного професійного та особистісного розвитку.

Оскільки суспільство покликане забезпечувати можливості для розвитку своїх членів, то для ефективного функціонування освітньої системи необхідним стає законодавче урегулювання її підсистем. В контексті нашого дослідження, це –

нормативно-правове забезпечення професійного розвитку фахівців, яке буде проаналізовано у наступному підрозділі.

### **3.2. Аналіз нормативно-правової бази США та Канади з питань професійного розвитку фахівців**

Обґрунтуємо наше звернення до нормативно-правової бази. Для того, щоб ґрунтовно дослідити будь-яке суспільне явище, що має місце у сучасних умовах, доцільно звернутися до аналізу його нормативно-правового забезпечення. Під нормативно-правовим забезпеченням загально прийнято розуміти сукупність законів, нормативних актів, положень, що розробляються державою і служать для урегулювання правових, соціальних, економічних відносин у суспільстві [20].

Оскільки професійний розвиток фахівців має місце в організації їх працевлаштування, то, на перший погляд, саме організація розробляє та урегульовує правила та норми його реалізації. Це не зовсім відповідає дійсності. Звичайно, організації мають свої корпоративні правила, які є необхідними для виконання. Однак, вони діють у суспільстві, тому не можуть порушувати закони цього суспільства, а повинні неухильно їх притримуватися. Відтак, необхідність звернення до нормативно-правової бази стає закономірною.

Алгоритм нашого аналізу законодавчої бази включає три етапи. Спочатку ми проаналізуємо сукупність нормативно-правових документів кожної країни окремо. Крім документів, які регламентують, спрямовують та підтримують професійний розвиток працівників, розглянемо організації, які забезпечують ефективну реалізацію розглянутих законів у своїй діяльності.

Включення організацій до нормативно-правової бази, на наш погляд, цілком виправдане. По-перше, у США та Канаді, як і в інших індустріально розвинених країнах, котрі зацікавлені у кваліфікованих, конкурентоспроможних та мобільних працівниках, є ряд організацій, комітетів, фондів, коаліцій, діяльність яких спрямовано на розроблення законодавчих документів, що стосуються неперервної освіти і навчання дорослих, професійної освіти та навчання, розвитку працівників. По-друге, ці організації підтримують та реалізують державну політику у зазначеній сфері. По-третє, функція контролю над виконанням нормативних положень також у їх компетенції.

Опрацювання законодавчих баз США та Канади, які представлено на офіційних сайтах відповідних організацій, дає нам всі підстави стверджувати, що ці бази є розгалуженими та постійно оновлюються. До проблеми професійного розвитку в обох країнах ставляться досить ґрунтовно. Ці країни вбачають, що саме висококваліфіковані та більш освічені працівники сприятимуть виходу своїх країн із економічної кризи та подальшому їх процвітанню.

Двосторонній аналіз – документів та діяльності організацій – дасть нам змогу детально розглянути особливості політики та її реалізації на практиці у галузі

професійного розвитку фахівців. Подальший порівняльний аналіз нормативно-правового забезпечення обох країн уможливить виокремлення їх спільних та відмітних рис. Узагальнення результатів аналізу дозволить нам зробити певні рекомендації з питань професійного розвитку фахівців у законодавчій базі України, які буде представлено в заключному розділі монографії.

### **3.2.1. Професійний розвиток у законодавчій базі США**

У галузі освіти США, як відзначають дослідники, має місце позитивна тенденція, яка зумовлена об'єктивними причинами, а саме – курсом політики нинішнього Президента США на освіту та навчання робочої сили для того, щоб країна стала конкурентоспроможною та інноваційною [354]. Зокрема, у своїй першій промові перед Конгресом у 2009 році, Б. Обама зазначив: «Я прошу кожного американця подумати над важливістю здобути вищу освіту, щонайменше упродовж одного року чи більше, або над навчанням для своєї кар'єри. ... Кожен американець буде потребувати більше, ніж шкільний диплом про середню освіту» [601]. Відповідні законодавчі та нормативні документи підтримують реалізацію визначеного курсу

Це – факт, підкріплений об'єктивними даними. Так, згідно аналізу Центру освіти та робочої сили університету Джорджтауна (Georgetown's University Center of Education and Workforce – CEW), якщо у 1973 році економіка США потребувала лише 28% працівників з дипломом коледжу або вищою освітою, то до 2007 року ця потреба вже становила 59% від наявних робочих місць. Центр прогнозує, що потреба у працівниках з післяшкільною освітою збільшиться до 63% до 2018 року [354]. Прогноз справджується на практиці і може, навіть, перебільшити очікування. Згідно офіційного перепису США, восени 2012 року більше 50 млн. дорослих американців, що становить понад 25%, здобули професійні сертифікати, ліцензії чи дипломи про освіту [323], тобто навчалися вже після закінчення школи.

У контексті прийнятого курсу країни на навчання та освіту робочої сили, Президент США Б. Обама у своїй промові перед країною у 2012 році відзначив «справжню плутанину різнопланових освітніх програм для працівників, які просто збивають з пантелику» [672]. У додатку 6-А, 6-Б представлено існуючу національну систему розвитку робочої сили, яка діє сьогодні у США. Розпочнемо з аналізу діючих законів США, що мають безпосереднє відношення до досліджуваної проблеми.

За результатами вивчення нормативно-правової бази США, можемо визначити декілька груп законів, в яких певною мірою згадується навчання працівників та їх професійний розвиток, зокрема:

- закони, що стосуються, безпосередньо робочої сили та їх зайнятості;
- закони про людські ресурси;
- закони про професійне навчання та розвиток;
- закони про освіту дорослих.

Серед законів, що регулюють професійний розвиток, навчання/учіння персоналу, один із найбільш відомих – Акт Перкінса (the Perkins Act), який було прийнято в 1984 році для підтримання технічної освіти в США. У 2006 році закон було доповнено рядом поправок, зокрема в Акті мова вже йде не тільки про технічну освіту, а взагалі про професійну освіту та навчання. Було введено в обіг новий термін, що позначає професійну освіту та навчання: замість «vocational education» в законі вживається термін «career and technical education», що дослівно означає «технічна освіта та освіта для кар'єри». Новий затверджений Акт регулює питання професійної освіти і навчання, які повинні підготувати студентів, учнів для отримання післяшкільної освіти необхідної для здобуття кар'єри та її розвитку. Федеральні ресурси мають забезпечувати академічно розроблені та новітні програми професійного навчання, які б відповідали потребам бізнесу та індустрії [351]. Згідно закону, державою щорічно виділяється 1,3 мільярда доларів 50 штатам на підтримку програм професійного росту [401]. 17 січня 2014 року сенатори ухвалили збільшення фінансового забезпечення цього закону на 53 млн. доларів, що свідчить про визнання державою вагомості професійної освіти та професійного розвитку. Незважаючи на кризову ситуацію у країні, урядовці усвідомлюють важливість інвестування у професійну освіту та розвиток персоналу та підкріплюють це практикою.

Зміни та поправки планується внести і ще до одного засадничого документу – Акту про інвестиції в робочу силу (Workforce Investment Act of 1998 – WIA). Згідно Акту про інвестиції в робочу силу від 1998 р. (WIA of 1998), роботодавець повинен забезпечувати навчання працівника на робочому місці для того, щоб останній отримав знання та навички необхідні для виконання своїх робочих обов'язків. Хоча це навчання обмежене в часі, зміст його повинен бути безпосередньо пов'язаний з виконуваною учасником роботою, його попереднім досвідом та за необхідності зі стратегією обслуговування учасника [724]. Нові зміни стосуються навчання працівників он-лайн, з використанням технологій дистанційної освіти, зокрема, Інтернету, що відображено у назві нового законопроекту. Його іменують Акт про інвестування в інфраструктуру кваліфікованих працівників (Workforce Infrastructure for Skilled Employees Investment Act – WISE Investment Act) та вже зараз правомірно називають «мудрим» актом (від гри слів у скороченій назві документу, представленій аббревіатурою «wise», що означає «мудрий»). На нашу думку, це дійсно так. Адже інвестиції у розвиток працівників, для того щоб вони набули необхідних знань та навичок і стали кваліфікованими, це інвестиції в майбутнє. Тому і закон можна назвати «мудрим». Законопроект передбачає виділяти гранти на основі конкурсу тощо для впровадження програм учнівства/стажування, які стосуються менеджменту праці, щоб забезпечити зростання місцевої економіки та щоб подолати прірву між наявними навиками працівників та затребуваними, необхідними [602].

Ще один вагомий закон для нашого дослідження – закон про зайнятість (Employment Law), який охоплює низку підрозділів, що функціонують окремо і мають власні назви. Згідно першого підрозділу «Системи інвестування робочої сили» (Workforce

Investment Systems), у США створено національну мережу навчальних центрів «one stop», тобто всі освітні послуги, яких потребує доросла особа, надаються в одному місці. До цієї мережі входять також державні та місцеві комісії з інвестицій (Workforce Investment Boards), членами якої є політики, бізнесмени, представники освітніх громад [723]. Провайдерами освітніх послуг згідно Акту є заклади вищої освіти, ті, де можна добути ступені бакалавра та різні сертифікати, та заклади громадські чи приватні, що пропонують освітні послуги. Судячи зі статистичних даних, закон досить успішно діє. За 2010 рік понад 8 мільйонів американців отримали освітні послуги, профінансовані державою та місцевими комітетами. Всього за 2010 рік фінансування освітніх програм для працівників, безробітних, молоді склало 3 мільярди доларів [591].

Одним із його розділів є Акт про освіту дорослих та сімейну грамотність 1998 року (Adult Education & Family Literacy Act of 1998), який містить положення про реформування федеральної зайнятості, освіти дорослих, професійно спрямованих реабілітаційних програм, урегулювання інвестицій з метою створення безперервної системи інвестицій в робочу силу та навчальну діяльність дорослих та молоді. Завдяки цьому закону фінансування отримують основні освітні програми для дорослих, запроваджені місцевими освітніми агенціями, громадськими організаціями, організаціями-волонтерами, закладами вищої освіти, бібліотеками, корекційними закладами. Федеральне фінансове забезпечення цього закону за 2010 рік складало 628,2 мільйони доларів [591]. Згідно цього закону, особи мають набути необхідних навичок для входження в ринок праці, що базується на нових технологіях

У розділі про професійні реабілітаційні програми Vocational Rehabilitation Programs мова йде про обов'язковий професійний розвиток фахівців, що проводять реабілітаційні програми для людей з фізичними вадами [724]. Фінансове забезпечення закону регулюється Актом про інвестиції в робочу силу від 1998 року (Workforce Investment Act of 1998 – WIA). Виконання закону контролюється відділом зайнятості та управління навчанням у Департаменті праці США (Employment and Training Administration of the US Department of Labor) [306].

За Законом про зайнятість (Employment Law), який регулює відносини між роботодавцями та працівниками, роботодавець повинен переконатися, що працівник, якого він наймає на роботу, має достатню кваліфікацію для виконання своїх робочих обов'язків. Згідно закону, роботодавець також повинен надавати йому адекватне навчання та здійснювати контроль у подальшому. Департамент праці США (United States Department of Labor) разом з іншими завданнями, займається забезпеченням прав та переваг, що пов'язані з роботою, в які входить і навчання персоналу [719].

Інша група законів стосується людських ресурсів. У комплексі законодавчих документів про людські ресурси (Human Resources Law) варто згадати Акт про стандарти справедливої праці (Fair Labor Standards Act – FLSA) та Акт Вагнера про урегулювання трудових відносин (Labor Management Relations Act – NLMA – Wagner Act), в яких мова йде про гарантовані права працюючих, зокрема про мінімальну заробітну працю, оплату

понаднормової праці, забезпечення працівників необхідними знаннями, навичками для виконання їх робочих обов'язків [490].

Освіта дорослих – та площина, в якій безпосередньо відбувається навчання та професійний розвиток працюючих. Тому, вважаємо за доцільне також розглянути закони, що регламентують освіту дорослих. Засадничим законом у галузі освіти дорослих вважається Акт про освіту дорослих (Adult Education Act), у якому визначаються пріоритетні напрями навчання дорослого населення різних категорій. Закон було прийнято ще в 1966 році. Мова у ньому йшла про дорослих без початкової чи середньої освіти та неосвічених осіб, які могли отримати освіту для дорослих. За законом на освіту дорослих державою виділялося 260 мільйонів доларів щорічно [466, с. 1]. У 1998 році закон було допрацьовано, внесено ряд поправок та змін та включено його до вже описаного вище Акту про інвестування робочої сили від 1998 року (WIA of 1998). Однак, як ми вже зазначали, всі підрозділи Акту про інвестування робочої сили, відомі та діють як окремі закони. Кожен штат у контексті цього закону розробляє свої законодавчі документи з урахуванням регіональних потреб.

Привертає нашу увагу також програма відкриття рахунків для освіти упродовж життя (Lifelong Learning Accounts – LiLAs). Це – індивідуальні рахунки відкриті для фінансування освіти та навчання працівників з метою підвищення своєї кваліфікації, щоб не лише відповідати потребам бізнесу та індустрії, в якій вони працюють, але й для просування у кар'єрі та розкриття свого потенціалу. Рада з освіти дорослих та емпіричного навчання (Council for Adult and Experiential Learning – CAEL) ставить перед собою завдання зробити такі рахунки обов'язковою частиною стандартних компенсаційних пакетів, як у випадку з медичним страхуванням працівника. Працівники будуть вносити посильні внески на такі рахунки, роботодавці або у деяких випадках – третя сторона. Таким чином будуть формуватися фонди для освіти, навчання та пов'язаних з ними інших видів діяльності. Ця програма рахунків відрізняється від традиційних програм навчання працівників, адже працівники самі інвестують у власне майбутнє, зменшуючи свою залежність від участі роботодавця та його інвестицій. Державні та федеральні політики розглядають цей проект як засіб зміцнення та підвищення конкурентоспроможності працівників. У деяких штатах ця програма вже закріплена законодавчо, зокрема, в 2006 році в Іллінойсі, Каліфорнії, Колорадо, Гавайях, Мінесоті та Оклахомі. Більш того, на федеральному рівні цей законопроект, що так і називається Акт про рахунки для освіти упродовж життя (Lifelong Learning Accounts Act), було внесено до Конгресу на розгляд ще у 2007 році. Він передбачає створення національних та федеральних податкових пільг для працівників у формі кредиту, що погашається від 700 до 2,5 тисяч доларів з цих рахунків. Роботодавці мають право на пільговий кредит обсягом до 25% від внесків кожного працівника на індивідуальні рахунки для своєї освіти упродовж життя [545].

Враховуючи те, що цілий ряд законів з навчання працівників та їх професійного розвитку, спричиняють «плутанину», про яку говорив Президент США, Партією

республіканців було внесено до Конгресу законопроект (4 березня 2013 р.), повна назва якого Акт з підтримки знань та інвестування в навички на все життя (Supporting Knowledge and Investing in Lifelong Skills Act). Аббревіатура назви акту сприймається як слово «skills», що означає «навички», тому його ще називають «Актом про навички» (SKILLS Act) [671]. Необхідність внесення поправок в закони про працівників викликана різними причинами. Зокрема, проблема з працівниками полягає в тому, що 12 мільйонів американців – безробітні або шукають роботу. Це попри те, що згідно даних Бюро зі статистики праці (Bureau of Labor Statistics), мільйони робочих місць залишаються незайнятими. Одну із причин вбачають у зруйнованій системі розвитку робочої сили. Незважаючи на щорічні багатомільйонні інвестиції у федеральні програми навчання для працевлаштування, роботодавці борються за тих працівників, які мають відповідну кваліфікацію. Тому згідно з новим законом, планується скоротити число законодавчих документів та освітніх програм з 56 до 22. Спрощена система має бути дружньою до працівника, тобто йому легко буде орієнтуватися в ній та він/вона чітко будуть знати, де знайти підтримку, якої вони потребують для свого працевлаштування та подальшої успішної кар'єри [672]. У контексті нашого дослідження, зусилля єдиного Фонду інвестування робочої сили будуть спрямовані на навчання на робочому місці, на спеціалізоване навчання, на розвиток навичок для затребуваних робіт, розвиток комунікативних навичок, оцінювання навичок.

Оскільки реалізацією законів у життя займаються відповідні організації, то необхідно проаналізувати також їх діяльність. Дуже цінним для нашого дослідження є наукова розвідка Н. Бідюк, в якій представлено аналіз низки міжнародних організацій, що займаються питаннями неперервної освіти та освіти дорослих [17, с. 50-65], в коло яких, безперечно, входять питання навчання працівників та їх професійний розвиток. Серед проаналізованих авторкою організацій, згадуються деякі провідні американські та канадські, що вийшли на міжнародний рівень. Зокрема, Американська асоціація освіти дорослих та неперервної освіти (American Association for Adult and Continuing Education – AAACE), Асоціація дослідження освіти дорослих у Канаді (Canadian Association for the Study of Adult Education – CASAE), Північно-Американський альянс загальної освіти та освіти дорослих (North American Alliance for Popular and Adult Education – NAAPAE), одна із провідних організацій у складі Міжнародної ради освіти дорослих (International Council for Adult Education – ICAE), Національна консультативна рада з неперервної освіти (National Advisory Council on Continuing Education – NACCE), яка виступає радником Президента США, Конгресу та Секретаріату освіти на федеральному рівні, Коаліція організацій з освіти дорослих (Coalition of Adult Education Organizations – CAEO), заснована на Всесвітній конференції в 1969 році у США. Серед організацій, які входять до складу коаліції, чільне місце посідають Асоціація освіти дорослих (AEA-USA), Асоціація викладачів дорослих студентів (ASPA), Американська асоціація муніципальних та професійних коледжів (AACJC), Американська спілка професійної підготовки та розвитку (ASTD), Асоціація університетських вечірніх коледжів (AUCE), Фондація Келлога

(W. K. Kellogg Foundation), Національна асоціація неперервної освіти та освіти дорослих (NAPCAE), Асоціація національного університету подальшої освіти (NUEA) та Американська асоціація студентів вечірньої форми навчання (United States Association of Evening Students – USAES). Дослідниця аналізує діяльність цих організацій, спрямованих на розв'язання проблем освіти дорослих через призму професійного навчання безробітних. Ми зупинимось на тих, які мають відношення саме до професійного розвитку працівників.

Як уже згадувалося раніше, професійний розвиток працівників здійснюється переважно через їх навчання/учіння. Підтримуючи думку професора одного з перших в США факультетів післядипломної освіти у Педагогічному коледжі Колумбійського університету Л.Брайсона (L. Bryson) про те, що освіта дорослих – це «навчальна діяльність, яка здійснюється працюючими людьми» [343, с. 12], можемо стверджувати, що в сферу діяльності згаданих вище організацій, головною метою яких є забезпечення якісної освіти дорослих через розробку конкретних механізмів державної політики у США та Канаді, також входять питання професійного розвитку фахівців. З поміж них, один із найбільш репрезентативних – Комітет з освіти та робочої сили (Committee on Education and Workforce – CEW), діяльність якого націлена на розробку законодавчих документів щодо освіти робочої сили. Це один із найдавніших державних органів (був утворений ще в 1867 році), що разом з іншими аспектами, займається розробками навчальних програм для усіх американців від дошкільної і вищої освіти до навчання на робочому місці аж до виходу на пенсію [402]. Серед головних напрямів роботи Комітету хочемо виділити ті, що безпосередньо стосуються нашого дослідження, а саме:

- навчання на робочому місці, освіта дорослих та розвиток робочої сили, включаючи ті програми, які визначені в Акті з інвестицій в робочу силу (Workforce Investment Act – WIA), що допомагають місцевим громадам навчати та перенавчати працівників;
- програми професійного навчання та освіти;
- програми для американців старшого віку;
- наукові педагогічні дослідження.

Серед останніх рішень Комітету – Положення «Підготовка сьогоденних студентів до роботи завтра», в якому зазначається, що навчальні програми з професійної освіти пропонують студентам вищих навчальних закладів та громадських коледжів можливість здобути навички та досвід, необхідні для виконання робіт у широкому діапазоні професій [402].

Асоціація професійної освіти (Association of Career and Technical Education – ACTE) – найбільша національна, некомерційна освітня організація, утворена ще в 1926 році, мета якої полягає у підготовці молоді та дорослих до високо оплачуваної, високо кваліфікованої та високо затребуваної успішної кар'єри. Її 25000 членів: університети, коледжі, громади, педагоги професійної освіти, адміністратори, дослідники, керівники, куратори тощо розробляють програми для професійної освіти, зокрема і для працюючих



дорослих. АСТЕ займається пропагандою та надає доступ до інформації з професійної освіти, професійного розвитку та навчальних матеріалів, що допоможуть членам організації стати успішними та ефективними лідерами. Завдяки співпраці АСТЕ з правознавцями та урядовцями, Асоціація забезпечує фінансування своїх програм на місцевому, державному та федеральному рівнях [323].

Освітні програми для дорослих, що розробляються і пропонуються цією організацією, – це короткотермінові та інтенсивні курси з гнучким підходом, орієнтовані на розвиток добре-освіченої робочої сили, яка підтримує американську економіку та на ті професії, що користуються попитом на ринку праці на місцевому рівні. Деякі статистичні дані з її діяльності підкреслюють здобутки цієї організації у професійній освіті та професійному розвитку працюючих дорослих. Так, у 2010 році 90% усіх освітніх закладів пропонували професійно- та кар'єро-орієнтовану освіту для ти, хто здобув середню освіту або для працюючих. З 1997 по 2010 рр. на 58,4% зросла кількість тих, хто отримав сертифікати за навчання терміном до року, які було видано у дворічних освітніх закладах; на 28,5% збільшилась видача сертифікатів тим, хто навчався упродовж року, але менше, ніж два; на 18,7% зросла кількість отриманих дипломів зі ступенем [323].

Серед організацій, що пов'язані з виконанням законів про людські ресурси, назвемо лише декілька найвпливовіших. Асоціація політики людських ресурсів (HR Policy Association) – громадська організація, членами якої є старші інспектори відділів людських ресурсів з великих компаній-роботодавців. Асоціація включає 300 представників найбільших корпорацій США, розробляють політику людських ресурсів.

Національна асоціація людських ресурсів (National Human Resources Association – NHRA), мета, якої забезпечити та спрямовувати професійний та особистісний розвиток професіоналів з людських ресурсів. Завдяки професійним програмам та послугам, що пропонуються по всій країні, асоціація підтримує професіоналів упродовж всієї їх кар'єри – від учня, стажера до виконавця вищої ланки.

Товариство з менеджменту людських ресурсів (Society for Human Resource Management – SHRM) – найбільша у світі асоціація, яка займається питаннями менеджменту людськими ресурсами. 250 тис. членів у 140 країнах, товариство забезпечує потреби професіоналів та підтримує їх розвиток. Засноване ще в 1948 р., має 575 представництв у США та філії у Китаї та Індії [490].

Серед найбільших та відомих у всьому світі організацій, які займаються питаннями освіти дорослих у формуванні політики США у цій галузі, варто назвати Американську асоціацію з неперервної освіти та освіти дорослих (American Association for Adult and Continuing Education - AAACE). Це – некомерційна, позапартійна організація, членами якої є академіки та професіонали у сфері освіти та навчання упродовж життя. Метою цієї організації є розширення можливостей для навчання дорослих та їх розвитку, яке досягається через підтримання відповідної законодавчої та суспільної політики, через реалізацію соціальних ініціатив, через втілення спеціальних соціальних та освітніх програм у сфері освіти для дорослих, через об'єднання педагогів для дорослих, через

підтримання розвитку та поширення теорії освіти дорослих, наукових досліджень у цій галузі, інформації, передового досвіду тощо [316].

8 комісій в рамках Асоціації забезпечують її діяльність у всіх напрямках освіти дорослих та роблять її лідером на освітньому ринку. Так, Комісія з питань базової освіти дорослих та їх грамотності (Adult Basic Education and Literacy – CABEL) фасилітує наукові дослідження, обговорення та втілює відповідні державні закони та поширює передовий досвід у галузі базової освіти дорослих та їх грамотності. Комісія організацій-партнерів AAACE (Affiliated Organizations – CAO) об'єднує ряд державних та регіональних асоціацій з освіти дорослих та неперервної освіти, діяльність яких координується цією комісією. Завданням Комісії з освіти в громадах, меншин та неформальної освіти (Community, Minority and Non-Formal Education – CCMNFE) є надання допомоги тим, хто працює з меншинами та тими, хто здійснює навчання упродовж життя. Комісія з дистанційної освіти та технологій (Distance Learning and Technology – CDLT) фокусує свою увагу на найкращих практиках та дослідженнях з питань навчання дорослих у мережевих освітніх середовищах. Питаннями обговорення міжнародних аспектів освіти дорослих займається Комісія міжнародної освіти дорослих (International Adult Education – CIAE). Форум для обговорення важливих питань, пов'язаних з академічною підготовкою педагогів для дорослих знаходиться в компетенції Комісії професорів з освіти дорослих (Professors of Adult Education – CPAE). Питаннями забезпечення інформацією та навчальними ресурсами для професійного розвитку менеджерів, які розробляють освітні програми для дорослих, займається Комісія з управління програм (Program Management – CPM). У контексті нашого дослідження, особливу увагу привертає діяльність Комісії з робочої сили та професійного розвитку (Workforce and Professional Development – CWPD), яка націлена на розвиток та популяризацію неперервної професійної освіти з метою збільшення компетенцій, знань, забезпечення більше можливостей для кар'єрного зростання та розвитку робочої сили. Досягають поставленої мети через підтримку професіоналів, педагогів, освітніх закладів, завдання яких полягає у задоволенні потреб дорослих учнів в умовах організації їх працевлаштування [368]. У 2013 році Комісія включила у сферу своєї діяльності такі питання, як:

- професійне навчання для консультантів та директорів компаній, які займаються навчанням своїх працівників;
- розвиток людських ресурсів;
- виховання.

AAACE має 29 груп за інтересами (special interest groups - SIG), серед найактивніших з них вважаються групи з освіти робочої сили (Labor/Workforce Education) та групи з професійної освіти та освіти для кар'єри (Vocational and Career Education). Ми вбачаємо в цьому визнання професіоналами освіти дорослих та неперервної освіти вагомості ролі навчання працівників та їх професійного розвитку в умовах сьогодення.

Розглянемо ще одну провідну американську організацію, яка виступає радником Президента США, Конгресу та Секретаріату освіти на федеральному рівні, є партнером

Департаменту зайнятості США та яка водночас активно впроваджує передовий досвід у практику освіти дорослих. Це – Національна консультативна рада з неперервної освіти (National Advisory Council on Continuing Education – NACCE). Її покликання – надавати допомогу безробітним та кваліфікованим працівникам, котрі тимчасово втратили роботу через забезпечення освітніх послуг в рамках неперервної освіти, яка дає можливість отримати робоче місце, професію, підвищити свою кваліфікацію, отримати другу освіту, сприяти розвитку кар'єри. Загалом, допомогти працівнику реалізувати свій потенціал, стати конкурентоспроможним, мобільним, а тому соціально захищеним [590].

Не можемо не згадати Раду з освіти дорослих та емпіричного навчання (Council for Adult and Experiential Learning – CAEL), національну некомерційну організацію, яка є лідером у розробці та запровадженні освітніх програм для окремих осіб та організацій за їх потребою. У партнерстві з освітніми закладами, роботодавцями, різними організаціями, урядовими органами та громадами, Рада сприяє розвитку освітніх стратегій в контексті неперервної освіти, формує громадську думку щодо важливості освіти дорослих та необхідності її підтримувати на державному та національних рівнях [375; 376].

Варто зазначити, що готельна індустрія разом з усіма провідними галузями економіки США підтримує нові поправки до законів. Так, Американська Асоціація готелів та засобів розміщення 4 березня 2013 року надіслала лист у підтримку нового закону – Акту з підтримки знань та інвестування в навички на все життя (SKILLS Act) та нової системи розвитку робочої сили. У листі зазначається, що готельний бізнес у США – прибутковий, оскільки в 2011 році він приніс 1,9 трильйони доларів прибутку, надав 14,4 мільйони робочих місць і його частка у валовому доході держави становила 2,7% [670]. Разом зі супутними секторами готельна індустрія є одним із найбільших роботодавців США та планує збільшити кількість робочих місць від 2,1 мільйони до 3,3 мільйони робочих місць на майбутні 10 років. Готельний бізнес входить в топ 10 індустрій у 48-ми із 50-ти штатів, забезпечуючи зайнятість, інвестиції та можливості [670]. Враховуючи такі швидкі темпи зростання, готельєри витрачають багато часу, грошей та ресурсів у спробі заповнити новостворені робочі місця. Незважаючи на суттєві інвестиції та все зростаючу кількість безробітних, вони не здатні заповнити ці робочі місця кваліфікованими кадрами. Тому готельна індустрія підтримує реформи та модернізацію федеральних програм розвитку робочої сили для того, щоб більше американців набули навичок для працевлаштування

Таким чином, аналіз нормативно-правових документів США щодо професійного розвитку та навчання працівників, дає підстави для висновку, що велика кількість законів у США, регламентуючих освіту та навчання працівників, призвела до надзвичайно розгалуженої нормативно-правової бази з цього питання. Однак, нові зміни та поправки до законів, викликані ринковими вимогами та ініційовані Президентом США Б. Обамою та його політичним курсом, реформують систему післяшкільної освіти та навчання робочої сили. Відповідно, буде реформована мережа державних і громадських закладів, що

забезпечують втілення цих законів та розподіл фінансування на освітні програми. Проте, безперечним залишається той факт, що США взяли курс на «освітизацію» робочої сили – отримання належної освіти працівниками, їх навчання та професійний розвиток, які законодавчо закріплені та успішно діють на практиці.

### **3.2.2. Нормативно-правова база Канади з питань професійного розвитку працівників**

Аналіз нормативно-правової бази Канади свідчить про те, що пріоритетним напрямом розвитку суспільства є навчання працівників, яке вважається ключовим елементом їх успіху, організацій їх працевлаштування і, в цілому, економіки Канади [298]. Водночас, різні асоціації роботодавців висловлюють своє занепокоєння з приводу відсутності вичерпної та ефективної стратегії розвитку працівників, що негативно впливає на продуктивність економіки Канади, конкурентоспроможність її працівників [701, с. 4]. Така суперечність, на наш погляд, викликана тими ж причинами, які згадувалися в аналізі законодавчої бази США – різноманіттям нормативно-правових документів, плутаниною різних освітніх програм, що дублюються та відсутністю чіткої структурованої бази навчання працівників та їх професійного розвитку. Результати пошуку за ключовими словами «навчання працівників» (employee training) та «професійний розвиток» (professional development) на веб-сайті уряду Канади у розділі «Законодавчі документи» вражають. 1440000 раз згадується «навчання працівників», 20 раз «професійний розвиток» [515].

Щоб певним чином структурувати безліч нормативно-правових документів з досліджуваної проблеми, скористаємося запропонованим у попередньому підрозділі алгоритмом аналізу законодавчої бази США. На першому етапі нашого аналізу, аналогічно дослідженню законодавчих документів США, уможлиблюється виокремлення таких категорій законів:

- закони про працю та зайнятість;
- закони про людські ресурси;
- закони про професійне навчання та розвиток;
- закони про освіту дорослих.

У першій групі законів, передусім, варто згадати Кодекс законів про працю (Canada Labour Code), який охоплює різноманітні питання, пов'язані з працею: від прав та обов'язків працівників до питань безпеки на робочому місці, скарг на роботодавця, дисциплінарних питань, заробітної плати, виходу на пенсію, зокрема і питань навчання працівників на робочому місці. Логічно, що кожен працівник повинен знати свої трудові права. Відтак, обов'язком роботодавця є донести до них Кодекс законів про працю. Якщо ж інформація про права працівників подана в електронному вигляді, то роботодавець повинен провести навчання, як правильно користуватися технічними засобами, щоб знати, де та як шукати необхідну працівникам інформацію. Ще одне із положень закону

стосується працівників рівня супервайзера чи менеджера, які повинні отримувати належне навчання з питань здоров'я та безпеки працівників, котрі їм підпорядковуються, для того, щоб провести відповідне навчання з техніки безпеки та охорони їх здоров'я на робочому місці [399].

Найбільш чисельна група законів, у яких мова йде про навчання працівників різних груп, категорій та їх розвиток, являє собою збірка законів, що стосуються зайнятості населення Канади. Передусім, це – федеральний Закон про стандарти зайнятості (Employment Standards Act – ESA) [412]. Такі закони є у кожній провінції Канади. Загалом, вони всі відображають зміст федерального, однак з урахуванням особливостей кожної провінції. За законом, від роботодавців не вимагається надавати навчання своєму працюючому персоналу, новим працівникам чи управлінському персоналу. Разом з тим, закон піднімає такі важливі питання, як оплата за надане навчання або за тренінг-ознайомлення з робочими обов'язками; виділення часу для навчання працівників: за рахунок робочого часу чи після роботи, понаднормово; питання звільнення працівника через надане йому роботодавцем неналежне навчання, що може привести до неналежного виконання робочих обов'язків, а відтак, може стати причиною його звільнення. Щоб уникнути юридичних пасток, закон рекомендує роботодавцям ретельно вибирати висококваліфікованих інструкторів та розвивати ефективні навчальні програми, моніторити весь навчальний процес, здійснювати зворотній зв'язок з ефективності проведеного навчання, задокументувати відвідуваність працівниками занять. Як мінімум, три обов'язкові завдання стоять перед кожним роботодавцем, який намагається діяти у відповідності з обов'язковими законами про навчання працівників:

- здійснювати ретельний аналіз навчальних потреб та обов'язків компанії згідно федерального закону та законів провінцій;
- розвивати та запроваджувати навчальні програми чи утримувати кваліфікованих тренерів, запрошених ззовні;
- занотовувати все отримане працівником навчання у його персональну справу [412].

Обов'язковими питаннями для навчання працівників повинні бути питання з практики зайнятості, які охоплюють також права людини, та питання здоров'я і безпеки. Вартим уваги у цьому законі є трактування навчання працівників з двох позицій. З першої, навчання працівників іменується «практикум» (practicum). Під ним розуміється частина формальної освіти в громадських або приватних післяшкільних освітніх закладах, яка базується на використанні практичного застосування попередньо набутого досвіду навчання, яке було здобуте під керівництвом педагога, інструктора, тренера у класі. Мета тих, хто отримує навчання, полягає у здобутті диплому, щоб зробити кар'єру в освіті, медицині чи інженерній справі. Практикум не вважається «роботою» в термінах Акту про стандарти зайнятості, і тому не повинен фінансуватися за рахунок роботодавця. На відміну від практикуму, інший вид навчання називають терміном «internship», який перекладається як «стажування». Проте, у контексті закону про зайнятість, як ми

гадаємо, такий переклад буде неправомірним. У законі мова йде про навчання працівника в межах компанії свого працевлаштування, яке надається роботодавцем особі з практичним досвідом. Часто таке навчання пропонується особам, які вже здобули диплом та шукають робочого місця. Таке навчання вважається «роботою» працівника і підпадає під дію закону, відтак і повинно оплачуватися роботодавцем. Таким чином, згаданий у законі термін «internship» не може бути перекладений українською мовою, як «стажування» (переклад, що пропонується в словниках), адже його зміст охоплює не лише стажування для отримання роботи, але й подальше навчання працівника, безпосередньо пов'язане з виконанням його обов'язків та спрямоване на підвищення якості виконуваної роботи. Оскільки в українській мові відсутній прямий відповідний термін, будемо розуміти під ним «навчання на робочому місці», яке охоплює первинний інструктаж з введення в посаду та подальше навчання працівника.

Акт про стандарти зайнятості населення реалізується на практиці через низку федеральних та регіональних програм. Серед них варто згадати Програму навчання на роботі (Workplace Training Program – WTP). Вона забезпечує освітні можливості для осіб старше 18 років без вищої освіти. Програма включає в себе 3 види навчання: на робочому місці; додаткове навчання, демонстрацію роботи [725]. За цією федеральною програмою навчання пропонується роботодавцем і реалізується на місці. Її учасники – безробітні та ті особи, які мають труднощі з працевлаштуванням через брак необхідних навичок. Також ті працівники, які мають обмежений досвід роботи або взагалі його не мають, долучаються до навчання в організації свого працевлаштування. В контексті нашого дослідження ця федеральна програма є цінною у відношенні до останніх двох категорій учасників. Адже робота в готельній індустрії та ресторанному бізнесі часто є першим робочим місцем для багатьох молодих людей старшого шкільного та післяшкільного віку. Якщо перший досвід стане успішним, працівник залишиться працювати в цій компанії. І перше навчання на роботі що пропонується роботодавцем, може стати першим етапом його професійного розвитку.

До кола питань, що регулюються Законом про стандарти зайнятості, можемо віднести і так-званий «Компенсаційний пакет працівників» (Workers' Compensation Board – WCB). За програмою державою виділяються субсидії на навчання на робочому місці тих працівників, які щойно змінили роботу або довгий час не працювали через травму чи аварію. Ця програма заохочує ініціативу роботодавця до проведення навчання згаданих категорій працівників, що врешті решт принесе користь самому роботодавцю та його кваліфікованим працівникам [722].

У Канаді існує також низка законів з питань людських ресурсів, зокрема, акти та положення з розвитку людських ресурсів та соціального розвитку (Department of Employment and Social Development Act), який було прийнято у 2005 році та до якого час від часу за потребою вносяться певні зміни та поправки [389]. Пильна увага до людських ресурсів викликана тим, що Канадський уряд усвідомлює залежність процвітання своєї країни від краще освічених, з вищим рівнем навичок працівників, без яких неможливе

покращення продуктивності праці та сталий ріст економіки [390, с. 46]. Тому, недивно, що політика уряду у сфері людських ресурсів націлена на підтримку висококваліфікованих працівників з уміннями адаптуватися до вимог ринку праці. Для досягнення цієї стратегічної мети, декілька урядових програм з розвитку людських ресурсів, зокрема Ринок праці (Labour Market Program), Робочі навички (Workplace Skills Program), Програма учіння (Learning Program) пропонують канадцям можливості та великий вибір освітніх програм для їх професійного розвитку. Незважаючи на певні відмінності у ролях та обов'язках, всі згадані програми мають спільні елементи. Їх об'єднує спільний внесок у діяльність Відділу з людських ресурсів та соціального розвитку (Human Resources and Social Development Canada – HRSDC) з питань підтримки освіти упродовж життя, розвитку та використання навичок працювати у ринкових умовах сучасності та майбутнього.

Здійснений аналіз федеральних програм з людських ресурсів показав, що у Канаді пильна увага приділяється також таким групам працівників, на яких традиційно мало орієнтуються в державних програмах, а саме: іммігранти, працівники, які представляють корінне населення країни, люди з певними вадами розвитку, літні люди, які бажають і мають сили перебувати на ринку праці. Низка програм Відділу з людських ресурсів та соціального розвитку (Human Resources and Social Development Canada – HRSDC) на усіх рівнях: федеральному, провінцій та територій, мають спільну мету – сформувати та підтримувати найкраще освічену, найбільш кваліфіковану та гнучку робочу силу [390, с. 46].

Особливе місце у законодавчій базі Канади з питань професійного розвитку посідає Акт про сприяння розвитку навчання робочої сили (Act to Foster the Development of Manpower Training) у повсякденному вжитку відомий як «Закон про навчання на робочому місці» (Workplace Training Act) або «Закон 1%» (1% Law). Ми відносимо його до групи законів про професійне навчання та розвиток, оскільки він регулює організацію діяльності фірм та компаній та механізми проведення навчання для своїх працівників. Як зазначають самі канадці, це перший закон у Північній Америці такого спрямування [55]. Згідно закону, від роботодавців вимагається виділяти не менше 1% від усіх виплат на навчання своїх працівників або інвестувати не менше 1% у спільний з громадою фонд, який підтримує та фінансує навчання працівників у провінціях. За останні 10 років законодавча підтримка навчання працівників помітно вплинула на кількість працівників, які стали більш кваліфікованими. Так, у провінції Квебек у період з 1997 по 2007 ця цифра зросла з 21% до 33%. – найбільший показник за усі роки [55]. Завдяки дії цього закону Квебек майже наздогнав усі інші провінції Канади по кількості кваліфікованих працівників. Крім того, уряди провінцій, роботодавці та громадські общини об'єднали свої зусилля з просування освіти та навчання дорослих. Для забезпечення дії закону було створено декілька постійних органів, зокрема Комісію з трудових партнерів ринку (Labour Market Partners' Commission), 30 Рад з секторів робочої сили (Workforce Sector Councils), 17 регіональних Рад з трудових партнерів ринку (Regional Labour Market Partners'

Councils), завданням яких є забезпечення усім необхідним для навчання та розвитку робочої сили [55]. Цей закон не є фіксованим, до нього постійно вносяться поправки та зміни. Найновіша версія закону, яку нам вдалося проаналізувати, датується квітнем 2011 року. Закон змінив свою назву і нині називається Акт з просування розвитку навичок працівників та їх визнання (Act to Promote Workforce Skills Development and Recognition) [305].

В контексті описаного вище закону Канадський конгрес праці (Canadian Labour Congress) сумісно з Союзом виробників та експортерів (Canadian Manufacturers and Exporters) створили Центр для робочих навичок (Centre for Workplace Skills), який опікується питаннями навчання та професійного розвитку працівників. Один із ключових елементів у розвитку кваліфікованих працівників Центр вбачає у неперервному навчанні працівників в організаціях їх працевлаштування [701, с. 3]. Перспективним напрямом забезпечення неперервного навчання працівників може стати діяльність так-званого «освітнього представника спілки» (Union Learning Representative). Це буде член організації, навчений та озброєний необхідними педагогічними технологіями для проведення ефективного навчання дорослих. Його завданням буде проводити навчання працівників, задовольняючи освітні потреби самих працівників та їх роботодавців; інформувати працівників про програми їх спілок та програми громад, щоб задовольнити повною мірою їх інтереси; радити, які фінансові джерела можна використати [701, с. 5]. Недивно, що його ще називають «соціальним стюардом» (social steward). Хоча діяльність таких «соціальних стюардів» в Канаді лише розпочинається, ми вбачаємо у їх запровадженні надзвичайно потужний потенціал для реалізації процесів навчання працівників та їх професійного розвитку. Підстави для такого висновку дали результати аналізу діяльності навчального центру для працівників індустрії гостинності у Канаді (Hospitality Workers Training Centre). Навесні 2011 року у Центрі вперше було проведене навчання 75 «соціальних стюардів», представників організацій гостинності. Вони стали тренерами з лав колег (peer trainers), які добре знають всі нюанси індустрії, оскільки самі в ній працювали; розуміють освітні потреби своїх колег і зможуть насправді допомогти своїм колегам [701, с. 9].

У Канаді, як у будь-якій іншій країні з розвиненою економікою, освіта дорослих законодавчо підкріплена низкою нормативно-правових документів, серед них засадничим можна вважати Закон про освіту дорослих, писемність та базові навички (The Adult Learning, Literacy and Essential Skills Program). Цей закон реалізується в життя через урядову програму з однойменною назвою. Програма працює через не установлені законом гранти та внески для того, щоб зменшити бар'єри не фінансового характеру, що пов'язані з освітою та навчанням дорослих. Вона охоплює 4 напрями:

- підтримка у набутті, передачі та застосуванні знань з освіти дорослих, писемності та базових навичок;
- сприяння розвитку інноваційних підходів до освіти дорослих;
- зміцнення секторів освіти дорослих;



- просування та збільшення усвідомлення важливості освіти дорослих, писемності та базових навичок [686].

Нову потужну освітню програму в Канаді «Learn Canada 2020» було започатковано у квітні 2008 року Радою міністрів освіти (Council of Ministers of Education, Canada – СМЕС) для того, щоб задовольнити освітні потреби усіх канадців та надати їм можливість отримувати високоякісну освіту упродовж життя. Відповідальними за реалізацію цієї програми є провінційні та територіальні міністерства освіти, які підпорядковані Раді міністрів освіти. Програма «Learn Canada 2020» охоплює 4 «колони», на яких базується ціложиттєва освіта від раннього дитинства до дорослого віку:

- освіта та розвиток у ранньому дитинстві. Усі діти повинні мати доступ до якісної підготовки до школи.
- система початкової та середньої шкіл. Усі діти від початкової до середньої школи включно заслуговують на широкі навчальні та освітні можливості, всі вони разом мають забезпечити навички світового рівня з писемності, рахунку та науки.
- післяшкільна освіта. Канада повинна збільшити кількість студентів, які здобувають освіту після школи за допомогою покращення якості та доступності післяшкільної освіти.
- освіта дорослих та розвиток навичок. Завдання перед Канадою – розвинути доступну, різноманітну та інтегровану систему освіти дорослих та розвитку навичок, яка надає навчання за потребою канадців [534].

Для нашого дослідження науковий інтерес представляють два останні сегменти освіти, які можуть пропонувати освітні можливості для професійного та особистого розвитку працівників.

За даними Міжнародного дослідження з писемності дорослих та їх навичок (International Adult Literacy and Skills Survey), у 2003 році майже половина дорослого населення Канади, віком від 16 до 65 років, не включаючи студентів денних відділень, були задіяні в організованих формах освіти та навчання дорослих: в програмах, курсах, майстер-класах, семінарах тощо в той чи інший період часу зазначеного року. Зокрема:

- кожен учень присвятив на навчання біля 290 годин за рік;
- 53% учасників було підтримано їхніми роботодавцями;
- 41% заплатили за своє навчання та освіту;
- 8% отримали фінансову підтримку уряду;
- більша кількість чоловіків, ніж жінок отримали доступ до навчання та освіти, які були спонсовано роботодавцями;
- 57% працівників брали участь у освіті та навчанні дорослих, у порівнянні з 31% безробітних та 24% тих, хто не належить до робочої сили;
- для усіх учасників спонукальним чинником для отримання навчання та освіти було пов'язаність навчання з їх роботою – 82%; для 20% учасників мотивом слугував особистий розвиток [403].

Привертає нашу увагу також державна програма Канади із заощаджень на освіту (Canada Education Savings Program). Ми відносимо її до групи нормативно-правових документів, пов'язаних із освітою дорослих, через те, що вона націлена на післяшкільну освіту. Програма складається з двох складових: Гранту на отримання заощаджень для здобуття освіти (Canada Education Savings Grant) та Кредиту на здобуття освіти (Canada Learning Bond). Обидві складові надають фінансове забезпечення, щоб заохотити канадців з невисокими доходами заощаджувати кошти для отримання їхніми дітьми післяшкільної освіти через зареєстровані плани заощаджень на освіту (Registered Education Savings Plans) [348].

Зупинимося на діяльності канадських урядових, неурядових, державних, некомерційних та комерційних організаціях, які втілюють в життя проаналізовані вище закони. Передусім, це Міністерство праці (Labour Ministry Canada). Його значущість для Канади можна визначити з першого погляду: назва посади міністра – міністр корони (Minister of Crown), а відділ, з якого міністерство утворилося, було створено ще в 1900 році. Міністерство відповідає за розробку та встановлення національних стандартів праці та за різноманітні нормативні питання, пов'язані з працею, на федеральному рівні та в тих індустріях, що знаходяться під юрисдикцією держави. Більшість же практичних питань щодо механізмів праці вирішують відповідні органи провінцій та територій Канади.

Згаданий відділ праці також став базою для утворення міністерства з людських ресурсів та розвитку навичок (Human Resources and Skills Development Canada – HRSDC). Це – урядова організація Канади, яку було утворено в 1993 році. Її метою є виконання федеральної Програми праці та послуг (Labour Program and Service Canada), спрямованої на будівництво сильної, більш конкурентоспроможної країни через підтримку та допомогу громадянам у покращенні якості їх життя. Основними засобами досягнення мети вважаються освітні та навчальні можливості [390]. Враховуючи широкий спектр діяльності цієї організації, декілька разів її було реорганізовано. Останній раз у 2006 році. У зв'язку із значним внеском організації в соціальний розвиток країни, її було перейменовано у Відділ людських ресурсів та соціального розвитку (Department of Human Resources and Social Development – HRSD). Відділ просуває освіту упродовж життя, заохочуючи розвиток робочих навичок на місцях роботи канадців, розвиває та розповсюджує інформацію про ринок праці, інвестує в освіту, полегшуючи доступ до післяшкільної освіти та освіти дорослих, зменшує бар'єри для отримання освіти дорослих та грамотності населення Канади [390, с. 12].

Ще одна ключова організація з питань розвитку людських ресурсів – Канадська Рада з освіти (Canadian Council on Learning). Це – незалежна, некомерційна корпорація, яка фінансується згідно Положень про людські ресурси та соціальний розвиток Канади. Її завдання полягає в просуванні та всебічній підтримці навчання та освіти на всіх етапах життєвого шляху людини від раннього дитинства до літнього віку [55].

Для підтримки Акту про сприяння розвитку робочої сили, уряд Канади організував мережу Центрів послуг (Service Canada Centres) по всій країні, у всіх провінціях. Вони

надають освітні послуги для окремих осіб, бізнесу та організаціям. Центри надають також можливість працюючим безкоштовно користуватися комп'ютером, принтером, Інтернетом, телефоном, факсом, ресурсами своїх бібліотек. Діяльність Агенції приватних закладів з навчання для кар'єри (Private Career Training Institutions Agency) також пов'язана із Актом про сприяння розвитку робочої сили та націлена на те, щоб:

- установити базові освітні стандарти для зареєстрованих закладів та забезпечити захист споживачів студентам цих закладів;
- установити стандарти якості, яким повинні відповідати акредитовані заклади;
- виконувати свої обов'язки, функції з урахуванням потреб суспільства за цим законом [622].

Загалом, канадська система професійної освіти та розвитку дуже розгалужена: від кількарічних програм до низки курсів, що пропонують спеціалізований первинний інструктаж в тій чи іншій професії з набуття необхідних навичок. Вона охоплює рівень середньої школи чи післяшкільний рівень у громадських інститутах, приватних комерційних коледжах або на робочих місцях через програму учнівства. Остання представляє для нас особливу цікавість, оскільки з самих витоків була спрямована на дорослих, які працюють у певній індустрії. Саме індустрія має забезпечити практичне навчання працівника на його робочому місці. Теоретична ж частина підготовки залишається обов'язком освітнього закладу. За останні роки у Канаді спостерігалось значне зростання програм учнівства – майже 300 тис. осіб у 2005 році. Найбільший показник у будівельних професіях. Однак, індустрія гостинності також виходить у топ-лідери [534].

Рада міністрів освіти (Council of Ministers of Education, Canada – CMEC) була утворена в 1967 році. До її складу ввійшли провінційні та територіальні міністри, які відповідали за освіту. Вони обговорювали спільні проблеми, разом втілювали освітні ініціативи та представляли інтереси провінцій та територій у національних освітніх закладах, федеральному уряді та міжнародних організаціях. Питання освіти дорослих також у сфері діяльності Ради. Цей орган ще називають національним голосом за освіту в Канаді [403].

Координуючим органом усіх освітніх програм та ініціатив з освіти дорослих у Канаді вважають Центр з освіти дорослих (Adult Learning Knowledge Centre). Він являє собою консорціум, що складається з 52 членів: організацій та окремих фізичних осіб, які представляють уряд, освітні заклади та громадськість, включаючи приватний та громадський сектори. Центр активно діє в області досліджень, практики, надання освітніх програм та оцінювання їх результатів. Його завдання полягає у:

- створенні сталої освітньої мережі для дорослих;
- фасилітації обміну знаннями з ключових питань освіти дорослих;
- формуванні та підтримці партнерських зв'язків для просування та розвитку освіти дорослих [308].

Як бачимо, серед усіх освітніх програм у Канаді особливе місце займають професійні. Взагалі, Канадську систему професійного навчання вважають «золотим стандартом» в усьому світі [300], її зміст та навчальний процес вивчаються іншими країнами з метою запровадження позитивних здобутків Канади у свої системи. Проаналізуємо одну із таких програм, нині відому далеко за межами Канади. Ми виокремлюємо її в додаткову окрему категорію, оскільки вона повністю відповідає меті нашої наукової розвідки – дослідити професійний розвиток фахівців сфери туризму. EMERIT пропонує освітній продукт для 40 професій у сфері туризму, причому переважна більшість стосується робіт в готелях. Освітні програми EMERIT використовуються не лише на внутрішньому ринку Канади, але й на міжнародному – у 21 країні світу. Всі матеріали підбрано з урахуванням специфіки сфери туризму, базуються на Національних посадових стандартах, які «створені індустрією для самої індустрії» [408]. Програма розроблена і впроваджується Канадською Радою з людських ресурсів туризму (Canadian Tourism Resource Council – CTRHC) з урахуванням високих вимог індустрії туризму та академічних стандартів навчання. Навчання за цією програмою може дати гарний старт для кар'єри на будь-якій посаді в індустрії гостинності. Крім того, завдяки програмі працівники можуть отримати додаткове навчання та отримати професійну сертифікацію з багатьох професій в туристичній сфері. Програма має цікаві пропозиції для корпорацій та мереж в сфері туризму, які можна використовувати і для новачків і для ветеранів індустрії, розраховані на тих, хто має некваліфіковану роботу та тих, хто належить до вищої управлінської ланки.

Свідченням затребуваності та ефективності програми EMERIT слугує те, що не лише окремі люди, але й великі компанії, навіть, мережі користуються її освітнім продуктом. Наприклад, мережа готелів Sheraton, окрім добре-розробленої внутрішньої, корпоративної навчальної програми, використовують і навчальні ресурси EMERIT. Така комбінація викликана тим, що у компанії дбають про те, щоб їх персонал був не лише висококваліфікованим і відповідав корпоративним вимогам, але й отримав національні сертифікати. Це збільшить мобільність працівників на ринку праці, сприятиме їх швидшому працевлаштуванню у випадку звільнення. Врахування національних інтересів своїх працівників свідчить про те, що компанія піклується про свій персонал, визнає його потреби і задовольняє їх.

За словами менеджера з людських ресурсів готелю Queen Elizabeth, що є частиною ланцюга іншого відомого ланцюга Fairmont, Івони Белаір, «всі працівники потребують визнання. Тому, коли роботодавець зацікавлений у розвитку навичок своїх працівників та визнає їх досвід, відлуння цього поширюється за межі робочого місця і підвищує самооцінку працівників. Такі програми, як EMERIT можуть стати ефективним засобом мотивації працівників» [668].

Підсумовуючи аналіз нормативно-правової бази Канади з професійного розвитку працівників, доходимо висновку, що ця база є розгалуженою, охоплює різні аспекти навчання та розвитку працівників: навчання на робочому місці, навчання в різних

центрах, освіта дорослих, різні категорії працівників, фінансова підтримка закону тощо. Відповідно розгалуженою та різноплановою є система органів та організацій, які займаються реалізацією законів.

### 3.2.3. Порівняльний аналіз законодавчих баз досліджуваних країн

Здійснивши аналіз законодавчої бази досліджуваних країн з питань професійного розвитку, органів та організацій, які реалізують ці закони в життя, можемо стверджувати, що в обох країнах нормативно-правова база забезпечує цілісність та системність усіх складових професійного розвитку працівників. Зіставлення двох баз показало, що спільним є також розгалуженість законодавчих документів, державних програм та органів, що приводить до того, що деякі з них дублюються. Вивчення законів обох країн уможливило певну систематизацію нормативно-правових документів за такими спільними категоріями:

- закони про працю та зайнятість;
- закони про людські ресурси;
- закони про професійне навчання та розвиток;
- закони про освіту дорослих.

Водночас, у Канаді ми виокремили ще одну додаткову групу. Це федеральна програма EMERIT, розроблена Канадською Радою з людських ресурсів туризму (Canadian Tourism Resource Council – CTRC), яка діє не тільки на внутрішньому освітньому ринку Канади, але й вийшла вже на міжнародний. Хоча ця програма і не є законом у повному значенні цього слова, категорія варта аналізу з низки причин. *По-перше*, вона сприяє та підтримує навчання працівників сфери туризму, а це одне із завдань нашого наукового пошуку. *По-друге*, розрахована не лише на окремих осіб, які бажають професійно розвиватися, підвищувати свою кваліфікацію та зробити кар'єру в туризмі. Ця програма пропонує різноманітні освітні послуги і для корпоративних клієнтів. *По-третє*, програма враховує специфіку туризму та робіт в ньому, оскільки була створена і діє завдяки професіоналам, які працюють в туризмі та знають всю його специфіку і потреби, так би мовити «зсередини» індустрії. *Нарешті*, програму легко можна адаптувати до потреб інших індустрій. Таким чином, Канада має властиву лише їй федеральну програму, яка заслуговує на вивчення, запозичення досвіду та втілення його у вітчизняну практику з урахуванням національної специфіки, потреб та інтересів.

Розглянемо спільні категорії законів. На перший погляд, закони про працю та зайнятість в обох країнах схожі. Адже вони регулюють важливі питання працевлаштування, зайнятості населення, відносини між роботодавцем та працівником. Вони містять положення про обов'язковість проведення навчання працівників з таких важливих питань, як техніка безпеки та здоров'я. Проте, у США це один закон – Закон про зайнятість (Employment Law), з багатьма підрозділами, які діють як окремі закони та мають власні назви. У Канаді це – збірка законів – Кодекс законів про працю (Canada

Labour Code). Відмітною рисою також є те, що в американському законі, навчання працівників визначається як право працівника та переваги робочого місця. Американський роботодавець повинен надати своєму працівнику належне навчання та здійснювати контроль у подальшому. Канадський Кодекс законів про працю прямо не вимагає від роботодавця забезпечувати своєму працівнику належне навчання. Хоча багато положень закону опосередковано пов'язані з навчанням персоналу, як обов'язком роботодавця.

Важливим питанням отримання працівниками належного навчання є фінансування. В обох країнах є певні положення, що регулюють його: у США це Акт про інвестиції в робочу силу (Workforce Investment Act of 1998 – WIA), у Канаді – «Компенсаційний пакет працівників» (Workers' Compensation Board – WCB). Згідно цих законів, роботодавець повинен забезпечувати навчання своїх працівників на робочому місці, щоб вони отримали необхідні знання та навички для виконання своїх робочих обов'язків. Відмінності ж полягають в тому, що канадський уряд виділяє державні субсидії на навчання на робочому місці. Хоча це стосується лише певних категорій працівників: тих, які довгий час не працювали, щойно змінили роботу, травмованим на виробництві чи в результаті аварії. У США таке фінансування державою роботодавців – відсутнє. Однак, відсутність прямого державного інвестування компенсується непрямим стимулюванням внутрішньофірмової підготовки фахівців. Кошти, що виділяються роботодавцем на підготовку молодих працівників, повністю звільняються від податку. Згідно нового законопроєкту – Акту про інвестування в інфраструктуру кваліфікованих працівників (Workforce Infrastructure for Skilled Employees Investment Act – WISE Investment Act) фінансування проводиться у формі грантів не роботодавцям, а акредитованим місцевим органам, громадським коледжам, закладам професійної післяшкільної освіти, організаціям на базі громад, товариств, які здобуваються через конкурси.

Група законів про людські ресурси в обох країнах суголосна, оскільки законодавчо регулює питання політики людських ресурсів, зокрема і забезпечення працівників необхідними знаннями і навичками. Обидва уряди усвідомлюють взаємозалежність процвітання своїх країн від «освітизації» працівників, від підвищення не лише їх кваліфікації, але й професійного та особистісного розвитку. Об'єднує американські та канадські закони про людські ресурси те, що у них міститься ряд положень про навчання таких груп працівників, яким традиційно мало приділялося уваги в минулому. Це – особи, яким важко конкурувати на ринку праці: іммігранти, працівники, які представляють корінне населення країни, люди з певними вадами розвитку, літні люди, які бажають продовжувати працювати.

Виокремлена нами категорія законів про професійне навчання та розвиток є найбільш репрезентативною в обох країнах. Саме їх ми вважаємо засадничими в області професійного розвитку працівників, адже в них визначаються пріоритетні напрями політики держав з досліджуваної проблеми. Більш того, ця категорія законів є

надзвичайно гнучкою, вона постійно оновлюється в обох країнах. До законів вносяться зміни, поправки, що зумовлені новими вимогами часу. Регулярне внесення поправок в закони характерне для обох країн. Причини нововведень спільні для США та Канади. Передусім, це вимоги ринку щодо висококваліфікованих працівників, здатних навчатися упродовж життя та безперервно розвиватися і професійно, і особистісно. Потім, наявність незайнятих місць і, водночас, велика кількість безробітних. Таке становище пояснюють тим, що роботодавці змагаються за кваліфікованих працівників, які здатні навчатися самостійно і продовжують розвиватися. Водночас вони без особливого ентузіазму наймають малокваліфікованих працівників, яких потрібно всьому навчити. Тому в обох країнах в рамках законів про професійне навчання та розвиток працівників створюються та фінансуються різні програми для отримання працівниками необхідних їм знань та навичок. У США це – нова система розвитку робочої сили. Вона повинна бути дружньою до працівника, тобто легкою для пошуку того, що йому необхідно. Серед складових дружньої системи – формування національної мережі навчальних центрів «one stop», де в одному місці дорослі особи, працюючі чи безробітні, можуть отримати ті освітні послуги, яких вони потребують.

Схожі центри є і в Канаді, їх діяльність координується Центром для робочих навичок (Centre for Workplace Skills). Однак, законодавчу базу Канади з питань навчання та розвитку працівників вирізняє від американської «Закон про навчання на робочому місці». Якщо в США лише планують ввести відрахування з прибутку роботодавців для підтримки навчання персоналу, то в Канаді, зокрема в провінції Квебек, такий закон діє вже 10 років. Це – перший в Північній Америці закон такого плану [55]. Його результати є досить показовими: відрахування роботодавцями 1% від свого прибутку у фонд, який фінансує потім навчання працівників і в самій організації і за її межами, сприяло збільшенню кількості кваліфікованих працівників у провінції Квебек на 12% за 10 років [55].

Нововведення в урядовій програмі Канади «Розвиток навичок для роботи» (Workplace Skills Development Program) стосовно діяльності «освітнього представника спілки» (Union Learning Representative) також можемо вважати відмітною рисою. Адже в США лише в 2013 році Комісія з робочої сили та професійного розвитку (Workforce and Professional Development – CWPDP) включила в свою діяльність професійне навчання для директорів компаній та консультантів, які організують і проводять навчання персоналу. На відміну від США, де саме професіонал відділу людських ресурсів може проводити навчання працівників, у Канаді тренером-консультантом може стати будь-який працівник-колега, який має достатній досвід і кваліфікацію.

Багато спільних рис властиві нормативно-правовим документам досліджуваних країн з неперервної освіти та освіти дорослих, які визнаються пріоритетним напрямом розвитку освітньої системи. В обох країнах є відповідні федеральні закони, в контексті яких та з урахуванням регіональних потреб, кожен штат в США та провінція чи територія в Канаді розробляють свої законодавчі документи. Суголосними в обох країнах є

законодавча підтримка програм заощаджень на післяшкільну освіту ( у Канаді Програма Канади із заощаджень на освіту (Canada Education Savings Program), у США Рахунки для освіти упродовж життя (Lifelong Learning Accounts – LiLAs)). По своїй сутності, обидві програми спрямовані на те, щоб працівники набули більшої незалежності від роботодавця, могли продовжити своє навчання та розвиток, незалежно від того, чи роботодавець зацікавлений у професійному розвитку свого персоналу. Рахунки – інвестиції самих працівників у свій професійний розвиток, відтак у своє майбутнє. Однак, на відміну від США, де працівник накопичує гроші для свого власного подальшого навчання, у Канаді гроші на рахунок надходять від гранту або кредиту. Ще одна річ, яка відрізняє їх, це – спрямованість такого фінансового забезпечення. У США працівник старається для себе, у Канаді працівники з невеликим доходом заощаджують кошти на післяшкільну освіту своїх дітей.

Таким чином, зіставивши законодавчі бази США та Канади з питань професійного розвитку, ми можемо стверджувати, що в обох країнах ці бази розгалужені, різнопланові, водночас цілісні та системні. Аналіз показав, що їм властиві багато спільних рис. Суголосність нормативно-правових документів викликана, передусім, географічним розташуванням країн, ринковістю їх економік, схожістю проблем суспільного характеру, спільними тенденціями розвитку. Безумовно, кожна країна має і свої відмітні риси, які викликають закономірний інтерес науковців. Дослідження особливостей, узагальнення результатів аналізу нормативно-правових документів з питань навчання та розвитку працівників цих індустріально розвинених країн сприятимуть розробці законодавчих документів, нормативних положень, державних програм у вітчизняній практиці професійного розвитку працівників, в якій поки що відсутня законодавча підтримка навчання та розвитку фахівців. Деякі нормативно-правові документи в Україні, що стосуються досліджуваної проблеми, не складають цілісної системи, як у США та Канаді. Відтак, їх дослідження допоможе виявити прогресивні ідеї та позитивний досвід, які сприятимуть побудові виваженої державної політики та законодавчої підтримки навчання та розвитку фахівців в Україні. Аналіз сучасного стану законодавчого забезпечення професійного розвитку фахівців та відповідні рекомендації щодо його поліпшення будуть запропоновані у заключному розділі монографії.

### **3.3. Компетентнісний підхід до професійного розвитку фахівців готельної індустрії**

Компетентнісний підхід співвідносить рівень виконання робочих обов'язків та навчальні досягнення кожного зі списком ключових компетенцій. Ці компетенції будуть слугувати стандартом, за яким будуть оцінювати та вимірювати навчальні досягнення працівників, тобто задані наперед компетенції трансформуються в процесі їх професійної та соціальної діяльності у набуті компетентності. Відтак, визначення та укладення списку найбільш вагомих для якісного надання послуг гостинності в готелях ключових



компетенцій та компетентностей допоможуть менеджеру з навчання працівників використати їх для проведення вимірювання навчальних досягнень, а також врахувати їх при розробці програми навчання для працівників та програми їх професійного розвитку. Згаданий список дає ряд переваг для працедавця і для самого працівника.

Визначення необхідних компетенцій уможлиблює з'ясування того, що є найбільш цінним для компанії. По рекомендації В. К. Пареека (V. K. Pareek), досвідченого менеджера з розвитку людських ресурсів, незважаючи на те, що компетентності можуть бути дуже специфічними для кожної організації, для їх визначення менеджер має дати відповіді на два запитання:

- Які характеристики та здатності є критично вагомими для успіху загальної місії та цілей компанії?
- Які спільні якості та навички притаманні топ-менеджерам цієї компанії? [609].

У пошуках відповіді на перше запитання вчений рекомендує розбити процес на певні сегменти, тобто на декілька частин та конкретні завдання, що полегшить вимірювання результатів оцінювання та зробить його об'єктивним. Для кожного сегменту також необхідно визначити ключові компетенції. Тоді по їх виконанню, можна буде з легкістю простежити, хто із співробітників та яких компетентностей набув у процесі виконання навчальних завдань та визначити рівень відповідності їх професійної кваліфікації визначеним компетенціям. Відтак, завдання менеджера з розвитку персоналу полягає у створенні «карти компетенцій/компетентностей», яка допоможе йому при оцінюванні результатів навчання/учіння працівників [609].

Таким чином, створюючи зазначену карту, менеджер повинен ґрунтуватися на національних кваліфікаційних рамках, враховувати міжгалузеві стандарти та одночасно специфіку діяльності своєї організації. У мережевих готельних підприємствах така карта має також відображати корпоративні стандарти гостинності. Як згадувалося, перелік та опис компетенцій, згаданих у цій карті може стати дієвим інструментом оцінювання результатів навчання та професійного розвитку.

Щодо працівника, «карта компетенцій та компетентностей» для нього слугуватиме «чіткою дорожньою картою руху для здійснення власної подорожі з професійного розвитку» [там само]. Іншими словами, працівник вбачатиме у карті компетенцій одночасно орієнтир та мірило того, яких знань, умінь та навичок, яких особистісних характеристик він/вона набули та яких ще потрібно набути, щоб стати справжнім фахівцем.

Ми погоджуємося із думкою В. К. Пареека (V. K. Pareek), що компетентнісний підхід до навчання персоналу виступає як платформа для учіння працівників та розвитку всієї організації [609]. Науковець обґрунтовує свою точку зору, зазначаючи, що укладення карти ключових компетенцій та компетентностей дозволяє організації ідентифікувати сильні та слабкі сторони кожного працівника. Це уможлиблює створення «вичерпної та чесної картини», в якій відображено прогалини у знаннях працівників та нестачу відповідних навичок і вмінь. Разом вони створюють орієнтири для усунення недоліків,

підвищення рівня професійності працівників та покращення якості послуг гостинності, більшої кількості задоволених клієнтів, розвитку самої організації [там само].

Звернення до формування компетентностей у сучасній педагогіці набуло надзвичайної ваги і популярності не лише стосовно тих, хто навчається у формальній освітній системі, але й у неформальній та інформальній освіті.

Як свідчить проведений у Розділі I аналіз термінів «компетентності» та «компетенції», не існує уніфікованого підходу до їх трактування. Відповідно, не існує також чіткого розмежування компонентів професійної компетентності. Вивчення науково-педагогічних джерел з цієї проблематики дає підстави стверджувати, що нині активно проводяться дослідження структури і змісту професійної компетентності різних категорій професіоналів, передусім учителів, педагогів. Оскільки сутність поняття «професійна компетентність фахівця сфери туризму» нами було з'ясовано, зупинимося на його структурі. Для того, щоб певним чином систематизувати та структурувати професійні компетентності фахівця сфери туризму, зокрема працівника готельного підприємства, детально розглянемо різні категоризації компетентностей у сучасних наукових дослідженнях. Узагальнивши результати аналізу, далі спробуємо здійснити власну систематизацію у вигляді у формі карти компетенцій та компетентностей, про яку йшлося вище.

У науково-педагогічних дослідженнях з проблем професійної компетентності та компетенцій поряд із їх визначенням досить часто розглядають їх компоненти та ієрархічна структура [98; 128; 182; 236; 248], використовуючи різну термінологію. Так, у роботі «Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти» за редакцією С. Сисоєвої пропонується розглядати спеціальні, соціальні та індивідуальні структурні компоненти професійної компетентності [248, с. 365-367] М. Поліщук також виокремлює три складові професійної компетентності: фахові компетенції, мотивація саморозвитку та особисті якості. Причому фахові компетенції підрозділяються на професійні знання та професійні вміння [182, с. 102-104]. Л. Кнодель, структурними компонентами професійної компетентності фахівця сфери туризму вважає фундаментальні знання, технічні знання та вміння та особистісні характеристики [98, с. 32].

Привертає увагу структура професійної компетентності, запропонована А. Марковою, що нараховує чотири компоненти: спеціальний, соціальний, особистісний та індивідуальний [128, с. 34-35]. Варто відзначити, що чіткої межі між виокремленими компонентами не існує, тому що кожен із них включає в себе певний набір загальних міжпрофесійних компонентів. Наприклад, вчена трактує спеціальну компетентність як опанування професійною діяльністю на досить високому рівні і водночас здатність працівника проектувати свій подальший професійний розвиток. Соціальна компетентність має на увазі вміння співпрацювати у групі, команді, опанування прийнятими у даній професії прийомами професійного спілкування та відповідальність перед соціумом за результати своєї професійної праці. Особистісна компетентність

охвачує володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості. Індивідуальна компетентність охоплює володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, уміння організувати свою працю раціонально. До загальних міжпрофесійних компонентів у структурі спеціальної компетентності А. Маркова відносить здатність до планування виробничих процесів, уміння працювати з технікою, читати технічну документацію, а також навички ручної праці. В особистісній компетентності загальними міжпрофесійними складовими є здатність планувати, контролювати і регулювати свою діяльність, самостійно приймати рішення, в тому числі нестандартні, вміння бачити проблему, здатність самостійно набувати нових знань та умінь. Міжпрофесійні компоненти індивідуальної компетентності охоплюють мотивацію, прагнення до якості роботи, здатність до самомотивації, впевненість в собі, оптимізм тощо [128, с. 34-35].

При розгляді професійного розвитку із позицій запропонованої структури компетентності виникає низка питань. Наприклад, здатність працівника проектувати свій подальший професійний розвиток та його готовність до професійного зростання відносяться до різних структурних видів компетентності. А здатність самостійно набувати нових знань і умінь вважається міжпрофесійним компонентом. Між тим, ми вважаємо, що всі зазначені нами здатності правомірно віднести до групи загальних міжпрофесійних компетентностей, а не до спеціальної чи індивідуальної компетентності, адже сучасний фахівець будь-якої галузі виробництва чи сфери діяльності буде конкурентоспроможним лише за умови свого професійного розвитку. Тому здатність та готовність його здійснювати разом зі здатністю самостійно набувати знань та умінь повинні належати до загальних міжпрофесійних компетентностей.

Якщо розглядати компоненти професійної компетентності в термінах, що використовуються в офіційних документах ЄС, то згадані загальні міжпрофесійні компоненти будуть корелювати з ключовими компетентностями, які необхідні для «особистісного розвитку, активного громадянства, соціальної інтеграції та зайнятості»: спілкування рідною мовою, іноземною мовою, базові навички у галузі науки та техніки, уміння оперувати цифрами, уміння вчитися, міжособистісна і соціально-громадянська компетентність, підприємливість, культурна виразність [519].

Оскільки «професійна компетентність» базується на навичках та уміннях, досить часто її описують у термінах останніх, що і спостерігаємо у наведеному вище прикладі. Закономірно, що це спричиняє неоднозначність їх трактувань. Крім того, їх перелік та опис дуже відрізняються у межах офіційних документах навіть однієї країни [557, с. 8].

У контексті нашого розуміння «професійної компетентності», її складовими виступають: знання, уміння та навички; здатність до самовдосконалення та самоосвіти. Причому, остання складова, в термінах західноєвропейських науковців, «мета-компетентність» (meta-competence) [533, с. 39] домінує над першими, адже здатність

вчитися/навчатися (learning to learn) набуває все більшої вагомості у сучасних соціально-економічних умовах та є запорукою набуття і першої складової – знань, умінь та навичок [644, с. 24]. При вибудуванні структури професійної компетентності фахівця сфери туризму, врахуємо це положення і відобразимо мета-компетентність як надбудову над базисом: знаннями, уміннями та навичками.

При укладанні карти компетенцій/компетентностей фахівця певної сфери діяльності необхідно врахувати той факт, що сутність професійної компетентності фахівця напряму залежить від його функцій [93]. Як зауважує вітчизняна дослідниця О. Тищенко, «структура і зміст професійної компетентності багато в чому визначається специфікою професійної діяльності і приналежністю професії до певного класу» [252, с. 9]. Варто додати, що не лише функції чи професійна діяльність є визначальними факторами професійної компетентності. Рівнозначно важливими є особистісні якості фахівця, які також маємо врахувати при визначенні структурних компонентів професійної компетентності.

Нам імпонує класифікація професійних компетентностей фахівця, запропонована зарубіжним дослідником А. Іспасом (A. Ispras), в основу якої покладено два критерії: вагомість компетентностей та їх зв'язок з певною професією. Так, компетентності класифікують у три групи:

- «наскрізні» (transversal competences), оскільки вони найбільш загальні та затребувані у багатьох сферах діяльності;
- специфічні професійні компетентності (specific professional competences), які допомагають опанувати конкретну професію;
- загальні професійні компетентності (general professional competences), які допомагають виконувати професійні ролі у більш широкому діапазоні видів діяльності [501, с. 126].

Оскільки професії сфери туризму мають свою специфіку, то зміст професійної компетентності її фахівця, безумовно, має відображати її особливості. Специфікою сфери туризму вважається її спрямованість на клієнта, тобто професійна діяльність пов'язана насамперед з людиною, тому компетентний фахівець повинен вміти працювати з людьми. Як згадувалося у Розділі II, за класифікацією професій Є. Климова, професії типу «людина-людина» превалюють в туризмі, зокрема і в готелях. Відтак, можна вважати, що професії у сфері туризму належать до соціальної сфери. У цьому випадку, на переконання С. Молчанова, у професійній компетентності фахівця варто зафіксувати її соціальний аспект [142]. Проте з огляду на те, що при побудові карти компетенцій/компетентностей, ми виходимо з їх вагомості для певної професії у сфері туризму, а саме у готельному бізнесі, то соціальну компетентність фахівця правомірно віднести до загальнопрофесійних складових. Тим більше, що професії в готельній індустрії різнопланові, різного рівня кваліфікації, контактні чи неконтактні. Тому при структуруванні компонентів професійної компетентності фахівців будемо виходити із

розробленої нами типологізації кадрового корпусу готелю на 4 групи, про які мова йшла у Розділі II.

Враховуючи вище викладене, знання, уміння та навички, що утворюють основу професійної компетентності, класифікуємо як фахові. Вони охоплюють:

- **міжпрофесійні**, тобто загальні базові, які затребувані у будь-якій професії;
- **загальнопрофесійні**, які необхідні в тій-чи іншій професії сфери туризму;
- **специфічнопрофесійні**, які стосуються лише професій готельної індустрії.

Крім зазначених, до карти професійної компетентності внесемо і мета-компетентність, про яку йшлося вище. Звичайно, цю компетентність – здатність навчатися – можна віднести до міжпрофесійних. Проте з огляду на те, що професійний розвиток фахівця має місце в контексті неперервної професійної освіти і навчання, без яких сьогодні неможливо бути конкурентним фахівцем, вважаємо за доцільне виокремити цю компетентність в окрему складову, що домінує над іншими. Тим більше, що саме ця здатність людини вважається вродженою, притаманною їй від народження [579, с. 3; 657].

Таким чином, в ієрархії структурних компонентів професійної компетентності фахівця сфери туризму, який працює в готельній індустрії, домінуючу позицію займає мета-компетентність (здатність вчитися/навчатися), якій підпорядковані дві групи компетентностей: фахові (що поділяються на міжпрофесійні, загальнопрофесійні та специфічнопрофесійні) та особистісні якості фахівця (рис.3.3).

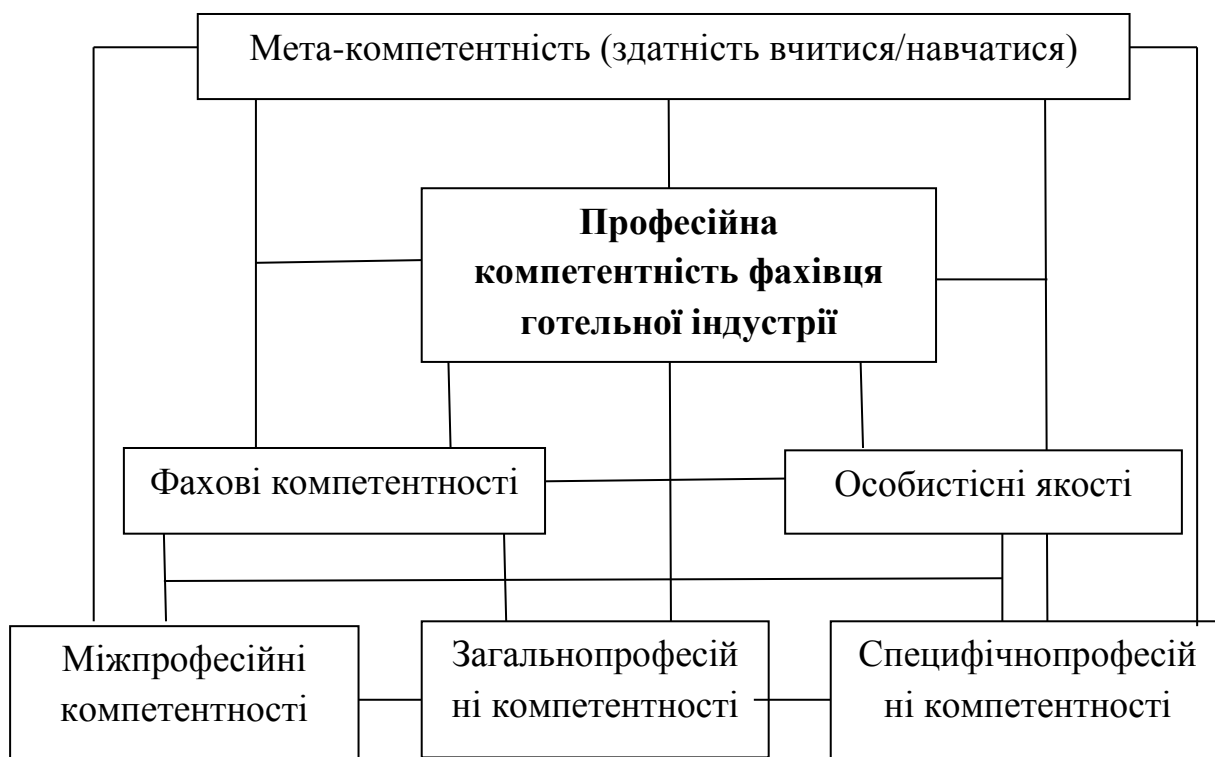


Рис. 3.3. Структура професійної компетентності фахівця сфери туризму

Джерело: самостійно розроблено автором.

Розглянемо більш детально зміст базисних компетентностей, оскільки метакомпетентність було вже описано вище. Говорячи про міжпрофесійні компетентності, привертає увагу також класифікація міжпрофесійних компетентностей за британським вченим Б. Мансфілдом (B. Mansfield), котрий у своїй праці «Компетентність у перехідному періоді» (Competence in Transition, 2004) їх називає універсальними для усіх робіт та для їх визначення рекомендує відсікти всі побічні, додаткові чи другорядні навички, задаючи просте запитання: «Які здатності очікуються від компетентного працівника у сучасному робочому середовищі?» [557, с. 10].

Таким чином дослідник, враховуючи економічні та соціальні зміни, відтворює професійну компетентність у формі Моделі робочих компетентностей (Job Competence Model). Водночас, описуючи модель, Б. Мансфілд (B. Mansfield) уникає використання терміну «навички» чи «уміння», обмежуючись загальнонауковими поняттями «аспекти» (aspects) та «компоненти» (components). На його переконання, в основі професійної компетентності лежать чотири ключових взаємопов'язаних складових, які присутні у всіх видах трудової діяльності.

1. Технічні сподівання (technical expectations) – те, що необхідно для виконання трудових завдань і є характерним для певної професії (виробництво товарів, обробка інформації, збереження здоров'я, лікування хвороб).
2. Управління неочікуваними ситуаціями (managing contingencies) – у будь-якій трудовій діяльності можуть виникати певні непередбачувані та навіть надзвичайні.
3. Управління різними видами трудової діяльності (managing different work activities) – підтримування балансу та координування різноманітних, потенційно суперечливих видів діяльності, що приводить до успішного досягнення поставлених цілей.
4. Управління робочим середовищем (managing the interface with the work environment) – виконання сподівань, що витікають із певних природних обмежень, притримування стандартів якості, що використовуються у компанії, відповідність характеру організації та природі робочих відносин у ній [557, с. 10].

Можна не погоджуватися із думкою Б. Мансфілда (B. Mansfield) та його класифікацією, однак однозначним є той факт, що всі виокремлені ним компоненти професійної компетентності фахівця насправді є затребуваними у всіх видах трудової діяльності. Відтак, їх закономірно можна вважати універсальними навичками або «навичками на все життя» (lifelong skills), чи «життєвими навичками зайнятості» (life skills employment), як їх можуть іноді називати [720, с. 4].

У нашій класифікації їм відповідають міжпрофесійні компетентності. Загалом, їх кількість варіюється у різних джерелах в залежності від авторської позиції. Однак для сфери туризму їх перелік майже однаковий:

- комунікація: читання, письмо та навички усного мовлення;
- обслуговування клієнта;

- математичні уміння;
- уміння вирішувати проблеми;
- здатність приймати рішення;
- управління ризиком;
- уміння знаходити інформацію;
- уміння планувати роботу та організаційні уміння;
- робота з іншими;
- комп'ютерні навички;
- впровадження сталого розвитку;
- знання мов [512, с. 50-51].

Відмінності у визначенні міжпрофесійних компетентностей можуть проявлятися лише в термінології. Наприклад, головними компетентностями в мережі готелів Holiday Inns International вважаються такі:

- міжособистісні та особистісні якості (inter- and intra-personal skills)
- навички спілкування клієнтами та колегами (communication skills)
- когнітивні навички (cognitive skills) [683].

Асоціація готельно-ресторанного менеджменту в США (Hotel, Catering and Institutional Management Association – HCIMA) при їх визначенні виходить з того, що професійний розвиток фахівця в індустрії гостинності можливий за умови наявності та розвитку таких компетентностей:

- уміння спілкуватися (усно та письмово рідною, іноземною мовами);
- математичні навички, використання цифр;
- інформаційні технології;
- здатність аналізувати та вирішувати проблеми;
- особистісні якості;
- навички роботи в команді [720, с. 4].

Чітку межу між групами фахових компетентностей, як і між фаховими і особистісними якостями, провести неможливо. Ця межа досить умовна і не є фіксованою раз і назавжди. Наприклад, уміння спілкуватися має два підвиди: спілкування рідною мовою та іноземною. Цілком правильно, що спілкування рідною мовою вважається міжпрофесійною компетентністю. Що ж до уміння розмовляти іноземною мовою чи мовами, у сьогоденних глобалізаційних та інтеграційних умовах життя, неможливо працювати, не володіючи принаймні однією іноземною мовою. Відтак, цю компетентність також можна віднести до міжпрофесійних. Проте не всі професії, навіть у досліджуваній сфері туризму, вимагають від працівника знання іноземної мови. Хоча саме у туризмі незнання іноземних мов визнано «довготривалою проблемою і, навіть, як конкурентним недоліком сучасного фахівця» [511, с. 9]. Оскільки працівники готелів у США та Канаді, багатонаціональних суспільствах, надають послуги гостинності відвідувачам зі своїх країн і з інших країн світу, володіння іноземною мовою працівниками готельної індустрії є обов'язковою вимогою до сучасного фахівця. Тому володіння іноземними мовами

перебуває на межі між загальнопрофесійними та міжпрофесійними компетентностями. Але враховуючи затребуваність цієї компетентності у туризмі, ми схилиємося до думки, що це – загальнопрофесійна складова. До цієї групи компетентностей можна віднести і крос-культурну обізнаність працівників, або її виокремлюють як «інтер-культурну компетентність» (inter-cultural competence) [651, с. 176]. Всі працюючі в туризмі мають справу з представниками різних народів та національностей, тому повинні знати специфіку їх культури та поведінки.

Ще одна компетентність – підприємництво або підприємливість (entrepreneurship) вважається міжпрофесійною, хоча її зміст до сих пір чітко не визначений, але яку «велика кількість освітян пропонують активно впроваджувати ще на рівні середньої школи» [511, с. 9].

Знання та уміння, пов'язані з технологічними інноваціями та інформаційними технологіями ще донедавна рахувалися як специфічні. Нині вони затребувані для працівників усіх рівнів кваліфікації і вважаються міжпрофесійними компетентностями сучасного фахівця.

До групи загальнопрофесійних навичок та умінь чи, навіть, до міжпрофесійних можна віднести особистісні якості фахівця, як це зроблено Асоціацією готельно-ресторанного менеджменту. Особистісні якості разом із соціальними навичками, є найбільш затребуваними для будь-якої категорії працівників в індустрії гостинності. Для переважної більшості професій в туризмі саме вони вирішальні, тому їх можна вважати загальнопрофесійними складовими. Однак, у нашій класифікації складових професійної компетентності фахівця сфери туризму ми виокремлюємо особистісні якості в окрему групу, оскільки вони є характеристиками особи працівника. Найбільш типовими рисами характеру притаманними тим, хто працює в туризмі, вважають комунікабельність, підприємливість, оптимізм, енергійність, прагматизм, напористість, амбіційність та більшу екстравертність, ніж у будь-якій іншій сфері трудової діяльності [530, с. 169].

Оскільки готельний бізнес є частиною індустрії гостинності, то зрозуміло, що таку компетентність як «гостинність» чи «турбота про гостя» варто віднести до групи загальнопрофесійних компетентностей. Цікавим у цьому відношенні є досвід мережі розкішних готелів, які розробили так-звані «10 заповідей гостинності», послідовне виконання яких дозволяє працівникам набути затребуваної компетентності:

- Посміхайтесь та завжди будьте позитивними.
- Упродовж дня вітайтеся з усіма, кого зустрінете в готелі.
- Завжди відповідайте «Так» і ніколи «Ні».
- Сприймайте проблему гостя як Вашу проблему.
- Забезпечення найвищого рівня чистоти та безпеки входить в коло Вашої відповідальності.
- Супроводжуйте гостя, а не обмежуйтеся лише вказівкою на те, що і де знаходиться в готелі.
- Допмагайте Вашим колегам.



- Не їжте, не пийте, не паліть і не теревеньте зі своїми колегами у місцях відпочинку для гостей.
- Насолоджуйтесь Вашою роботою, ставлячись до гостей та своїх колег з пошаною та гідністю.
- Дійте як амбасадор свого готелю всередині та за його межами [448, с. 72].

Такі специфічні навички як надання першої невідкладної допомоги є притаманними усім категоріям працівників готелю, хоча дуже часто саме їх не вистачає персоналу [561, с. 24]. Завдяки повсякчасним контактам працівників готельної індустрії з людьми, надання медичної допомоги відносимо до групи загальнопрофесійних компетентностей. Однак, у будь-якій іншій індустрії уміння надавати невідкладну медичну допомогу не є затребуваним, а отже може вважатися специфічними професійними компетентностями.

Таким чином, поділ професійної компетентності фахівця сфери туризму на складові є досить умовним і на практиці зводиться до визначення комбінації знань, умінь та навичок та переліку особистісних якостей.

Для того, щоб проілюструвати, які саме знання, уміння та навички потребуються від персоналу готелів, звернемося до розробленої нами типології груп персоналу в готелях: вища керівна ланка; середня керівна ланка; працівники обслуговування; робітники технічних служб.

Оскільки саме компетентності вважаються проявом професійної кваліфікації, співвідносимо виокремлені нами групи працівників з рівнем їх кваліфікації таким чином:

- менеджери;
- супервайзери;
- напівкваліфіковані працівники;
- малокваліфіковані працівники.

Групу специфічнопрофесійних компетентностей, які характерні для однієї групи працівників, можемо проілюструвати на прикладі працівників сфери туризму рівня менеджера. Ми цілком погоджуємося із думкою дослідника П. Джонкерса (P. Jonkers), що менеджер сфери туризму повинен мати знання та уміння з різних областей: бухгалтерської справи, маркетингу, законодавства, економіки тощо [511, с. 9]. У цей же час від нього очікують таких навичок та компетентностей: комп'ютерні навички, бізнес- та стратегічне планування, стратегічні альянсів, навички загального менеджменту, менеджменту через бачення та цінності, управління доходами, розвитку продукту, інновацій, управління людськими ресурсами, проектного менеджменту, управління дестинаціями, менеджерські навички для подолання глобалізаційних впливів, навички та уміння управління змінами, навички маркетингу та продаж [501, с. 117-118]. Крім того, від менеджера сфери туризму вимагаються знання та уміння з таких нових областей як вплив та потенційне використання інформаційно-комунікаційних технологій, управління якістю та управління людськими ресурсами, розвиток сталого туризму, що вимагає розробки нових підходів до навчання персоналу [505, с. 8]. Більш узагальнено визначено

компетентності менеджера готельного підприємства у результатах проведеного дослідження Е. Інсон (E. Ineson) та Р. Кемпа (R. Kempa): навички усного та письмового спілкування; навички здійснення контролю (включаючи уміння мотивувати персонал та здійснювати навчання); здатність отримувати задоволення клієнта та навички обслуговування [496, с. 15].

Щодо інших категорій працівників – супервайзорів, кваліфікованої робочої сили та малокваліфікованих працівників, від них також вимагається комбінація різних компетентностей. Супервайзори в сфері туризму (відповідають середній керівній ланці в готелях) потребують базових комп'ютерних навичок, знань менеджменту людських ресурсів, гігієни, бухгалтерської справи, навичок контролю та навчальних навичок. Для напів-кваліфікованої робочої сили, а це працівники обслуговування, особливо вагомими є особистісні якості, навички вирішувати проблеми та уміння працювати з комп'ютером. Як бачимо, більшість – це міжпрофесійні компетентності. Нині високі вимоги, як відзначає А. Іспас (A. Ispas), висуваються і до малокваліфікованих працівників (робітників технічних служб), передусім, це – володіння особистісними навичками та технічними знаннями [501, с. 118]. Крім того, здатність здійснювати подальший особистий розвиток та практичні уміння, як, наприклад, у готельній справі, прибирання, харчування гостей, обслуговування бару тощо [505, с. 8].

Загалом, типовими для різних кваліфікаційних рівнів персоналу в готельній індустрії стали окремі компетентності, а їх складні комбінації. З плином часу, новими економічними та соціальними умовами для того, щоб створити конкурентний продукт – високоякісні послуги гостинності – традиційні прості та повторювані трудові завдання перетворилися, на думку зарубіжних дослідників, у складні багатовимірні завдання, для яких характерно володіння мульти-навичками (multiskilling). Саме вони домінують у сфері туризму [561, с. 24], відтак викликали появу нових професійних профілів, в яких відображено цю тенденцію.

Отже, незважаючи на рівень кваліфікації працівників, кожна професія в готельній індустрії потребує комбінації різноманітних знань, умінь та навичок. Якщо порівняти, наприклад, професійні профілі працівника середньої керівної ланки та малокваліфікованого працівника в мережі Hilton, Sheraton, кваліфікаційні вимоги, за винятком посадових завдань, досить широкі і багато в чому співпадають (додаток 7). Загалом, за своїм змістом, їх можна поділити на три категорії:

- технічні (ті, які необхідні для виконання щоденних завдань для кожної посади в готелі);
- міжособистісні (ті, що відображають, як працівники готельного підприємства взаємодіють із гостями та колегами);
- навички самоменеджменту або так-звані «навички супервайзера» (ті, що відображають, як добре працівники уміють розпланувати свій час та організувати якісне виконання трудової діяльності, як відповідально вони

працюють і/або який приклад подають іншим, як уміють вести за собою [332, с. 74].

Таким чином, для того, щоб досягти успіху в готельній індустрії та зробити кар'єру, працівникам необхідно володіти зазначеними знаннями, уміннями та навичками у комплексі, тобто працівники сфери туризму та готельної індустрії, як її складової, повинні бути добре розвинені і в технічному плані, і в поведінковому [619, с. 5]. Це означає, що вони повинні володіти не лише технічними знаннями та навичками, але й міжособистісними та самоуправлінськими. Науковці, навіть, відзначають, що в індустрії гостинності відбувся зсув у потребах від практичних навичок до менеджерських [425; 720, с. 1]. Саме цих навичок гостро не вистачає в індустрії гостинності та які так наполегливо шукають сучасні роботодавці.

Менеджер з персоналу, який відповідає за навчання та професійний розвиток у своїй організації, у своїй щоденній діяльності, ймовірно, використовує такий узагальнений поділ того, чому необхідно навчити та які якості необхідно розвивати у працівників. Ще один варіант спрощеного поділу, яким послуговуються саме у сфері туризму, являє собою дві узагальнені групи знань, умінь та навичок: загальні та специфічні, які протистоять одна одній та водночас є взаємопов'язаними, а їх комбінація представляє собою «мульти-навички» (multi-skilling) [345, с. 6-12].

Тоді враховуючи три фактори: типологізацію персоналу готельного підприємства, рівень кваліфікації працівників та дві категорії знань, умінь та навичок, що є необхідними в готельній індустрії, карта компетентностей може мати вигляд таблиці (див. таблицю 3.1). Перелік знань, умінь та навичок, представлених у таблиці, було здійснено в результаті аналізу навчальних програм та календарів проведення навчання персоналу в готельних мережах. Приклади переліку та опису навчальних програм, а саме в мережі Hilton, представлено в додатку 5.

Таблиця 3.1

### Карта змістового наповнення професійної компетентності фахівців готельної індустрії

Категорії працівників	Загальні знання, уміння, навички	Специфічні знання, уміння, навички
Менеджери (вища керівна ланка)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Здатність навчатися/вчитися;</li> <li>- Особистісні якості;</li> <li>- Соціальні навички;</li> <li>- Здатність працювати незалежно;</li> <li>- Навички само-менеджменту;</li> <li>- Нові технології;</li> <li>- Якість;</li> <li>- Турбота про гостя (гостинність);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Комп'ютерні навички;</li> <li>- Бізнес-планування;</li> <li>- Стратегічні альянси;</li> <li>- Управлінські навички;</li> <li>- Управління доходами;</li> <li>- Бухгалтерська справа;</li> <li>- Інноваційний менеджмент;</li> <li>- Маркетинг;</li> <li>- Техніка продаж;</li> <li>- Управління людськими ресурсами;</li> <li>- Підготовка тренерів для</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Спілкування:</li> <li>- рідною мовою;</li> <li>- іноземною мовою;</li> <li>- крос-культурне розуміння;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>проведення навчання;</li> <li>- Управлінські навички в глобалізаційній реальності;</li> <li>- Менеджмент змін.</li> </ul>
Супервайзери (середня керівна ланка)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Робота в команді;</li> <li>- Проектна робота;</li> <li>- Сталий розвиток;</li> <li>- Підприємництво;</li> <li>- Техніка безпеки;</li> <li>- Охорона здоров'я та здоров'язбереження;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Базові комп'ютерні навички;</li> <li>- Управління людськими ресурсами;</li> <li>- Санітарія та гігієна;</li> <li>- Основи бухгалтерської справи;</li> <li>- Навички здійснення контролю.</li> <li>- Документознавство.</li> </ul>
Напів-кваліфіковані працівники (обслуговування гостей)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Надання першої невідкладної медичної допомоги.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Уміння вирішувати проблеми;</li> <li>- Здатність працювати під тиском;</li> <li>- Основи бухгалтерської справи;</li> <li>- Санітарія та гігієна.</li> <li>- Ведення документації.</li> </ul>
Мало кваліфіковані працівники (технічні служби)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Технічні навички (прибирання, бар, кухня, ресторан);</li> <li>- Санітарія та гігієна.</li> </ul>

*Джерело: розроблено автором на основі опрацювання [345;501; 505; 508; 509; 511; 603;720].*

З карти компетенцій/компетентностей фахівців готельної індустрії бачимо, що у першій колонці представлено ті компетентності, які ми назвали міжпрофесійними та загальнопрофесійними, та які найбільше затребувані у сфері туризму. Їх, як ми бачимо, набагато більше за специфічних. Це пояснюється тим, що, по-перше, вони домінують у цій галузі та є типовими для усіх категорій працівників. По-друге, саме вони роблять туристські кадри більш конкурентоспроможними та мобільними на ринку праці, оскільки можуть легко бути перенесені до інших галузей.

Враховуючи все вищевикладене, доходимо висновку, що компетентнісний підхід до професійного розвитку є ефективним засобом діагностування навчальних потреб як працівників, так і самої організації та потужним інструментом підсилення мотивації працівників щодо їх професійного розвитку завдяки створенню карти компетентностей. Для працівників вона буде слугувати орієнтиром і стимулом в їх професійному розвитку. Вони знатимуть, яких знань, умінь та навичок їм необхідно набути. Для менеджерів з персоналу, карта – індикатор навчальних потреб, на що потрібно звернути увагу при плануванні та проведенні навчання для персоналу. Незважаючи на те, що зарубіжні та вітчизняні вчені виокремлюють різні компоненти структури професійної компетентності фахівця, вони уможливають розуміння цілісної картини того, що прийнято називати професійністю.

### 3.4. Аналіз етапів професійного розвитку працівників готелів у США та Канаді

Аналізуючи у попередніх підрозділах чинники, що формують особливості та сутність професійного розвитку в умовах сьогодення – ринок праці та нормативно-правове забезпечення, ми залишили поза увагою специфіку внутрішнього ринку праці у готельній індустрії. Канадські фахівці з розвитку людських ресурсів зазначають, що внутрішній трудовий ринок в цій індустрії надзвичайно слабкий [341]. Причину слабкості вони вбачають у відсутності освітніх вимог для більшості посад, а також у тому, що ні заробітна плата, ні просування по службі не пов'язані з наявністю певного сертифіката чи диплому. Тому і стратегії професійного розвитку працівників цієї індустрії мають зосереджуватися на залученні працівників, їх працевлаштуванні та на утриманні, а не лише на навчанні [341]. Можемо посперечатися з цією думкою. На наш погляд, саме можливість навчання може стати, а як свідчить практика, є привабливим для тих, хто бажає працювати в індустрії гостинності. Причому приваблює не тільки навчання за межами робочого місця, а саме сплановане, систематичне та системне навчання на робочому місці. Таке навчання сприяє також професійному розвитку працівника, розвитку його кар'єри, що є додатковим фактором утримання працівників в межах індустрії. Наочним прикладом слугують факти. У готельних корпораціях Marriott, Hilton, Radisson та багатьох інших міжнародних мережах понад три четверти усіх топ-менеджерів та фахівців керівної ланки стали працівники, які пройшли всі етапи кар'єри, починаючи з малокваліфікованих посад. Вони працювали та отримували належне навчання на робочому місці, професійно та особистісно розвивалися, здобували самоосвіту та реалізувалися як особистості та фахівці високого рівня.

Загалом, було підраховано, що для того, щоб досягти посади Генерального менеджера готелю потрібно від 8 до 11 років, з них 3-5 років необхідно одночасно навчатися і працювати на посаді помічника чи заступника Генерального менеджера [720, с. 4]. Тому закономірно вважати навчання ключовим фактором для працевлаштування, для утримання працівника і для його професійного зростання, тобто завдяки навчанню та професійному розвитку зміцнюється внутрішній трудовий ринок у готельній індустрії та стає привабливим для бажаючих працевлаштуватися, працювати та зробити кар'єру в цій сфері діяльності.

Щоб представити загальну картину, як здійснюється навчання та професійний розвиток, необхідно їх розглянути як певний цикл, тобто «як сукупність взаємопов'язаних явищ, процесів, робіт, яка створює закінчене коло дій протягом певного проміжку часу» [4, Т. 11, с. 211].

У контексті нашого дослідження сукупність кількох етапів утворює замкнений цикл, який постійно перебуває в русі, повторюється раз у раз та може змінюватися в залежності від різних чинників. Це – цикл навчання працівників, в якому попередні знання пов'язуються з новим досвідом і який представляє собою, на думку М. Дудзінські

(M. Dudzinski) та Т. Гансера (T. Ganser), професійний розвиток [398; 438]. Його відмітна риса – неперервність – є характерною особливістю циклічності, коли один етап слідує за іншим, не розриваючи коло дій.

У зарубіжній науковій літературі модель професійного розвитку графічно представляють циклічно, як на рис.3.4. Професійний розвиток, як видно з циклічної моделі, охоплює такі етапи: визначення навчальних потреб, розроблення стандартів виконання обов'язків, розвиток навчальних програм, виконання програм, вимірювання результатів, спостереження за тими, хто навчався, чергове вимірювання, пошук зворотного зв'язку з усіма учасниками навчального процесу, оцінювання результативності навчання, внесення коректив до навчальної програми з урахуванням наявних змін в діяльності організації та особливостей нового етапу навчального процесу. Таким чином починається новий цикл з самого початку. Оскільки потреби та вимоги споживачів зростають та змінюються, відповідно змінюються засоби і послуги, самі працівники, їх знання та кваліфікація.

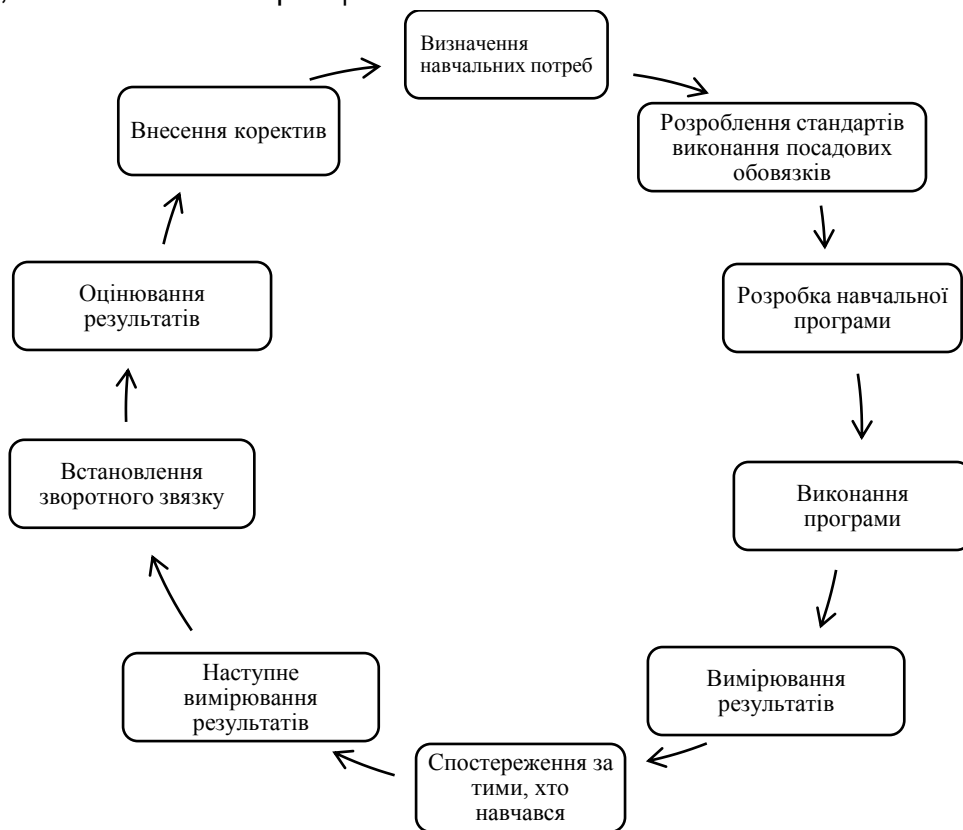


Рис. 3.4. Цикл навчання та професійного розвитку працівників

Джерело: розроблено автором за [454; 462].

У такому динамічному оточенні зростають прагнення та вимоги працівників до учіння та навчання, підвищується їх кваліфікація, покращується виконання своїх обов'язків, змінюються стандарти обслуговування. Усі складові процесу тісно взаємопов'язані, залежать і наслідують один одного. Закономірно, що у випадку зміни однієї складової процесу навчання та розвитку, відбувається частковий чи кардинальний зміни всього циклу.

Як показує аналіз, кількість виокремлених циклів професійного розвитку у різних наукових джерелах різна. На нашу думку, це пов'язано з метою розроблення такої моделі. Для дослідників питань управління персоналом, окрім етапів, представлених на рисунку 3.4, важливим аспектом є фінансування. Адже навчання персоналу, зазвичай, пов'язане зі значними матеріальними витратами, і визначення фінансових ресурсів у бюджеті є важливим моментом управління персоналом. Тому, не дивно, що у їх інтерпретації циклічної моделі має бути присутній такий етап, як формування бюджету навчання працівників. Однак, для нашого дослідження більш вагомими є педагогічні аспекти цього процесу, тому вважаємо доцільним не включати цей сегмент до циклу професійного розвитку.

Крім того, нам здається, такий детальний поділ циклу професійного розвитку цікавий з теоретичної точки зору та, можливо, для менеджерів-початківців. Він представляє повну, навіть, до певної міри ідеалізовану картину, як має проходити професійний розвиток і навчання персоналу. Як свідчить практика, професійний розвиток не обов'язково проходить всі визначені сегменти. Особливості функціонування організації вносять свої корективи. Деякі з елементів професійного розвитку і навчання працівників опускаються, інші проводяться одночасно, можлива підміна одного циклу на інший. Аналіз процесів професійного розвитку і навчання персоналу в готельних підприємствах також свідчить про це. Незважаючи на відтворюваність певних елементів, цикл безперервного навчання і професійного розвитку фахівців готельного бізнесу має свою специфіку. Відтак, можемо спростити модель К. Густафсон-Д. Кеннон (С. Gustafson-D. Cannon) та адаптувати її до цілей нашого дослідження, залишивши в моделі лише чотири елементи, що постійно відтворюються у закладах готельної індустрії (рис.3.5).

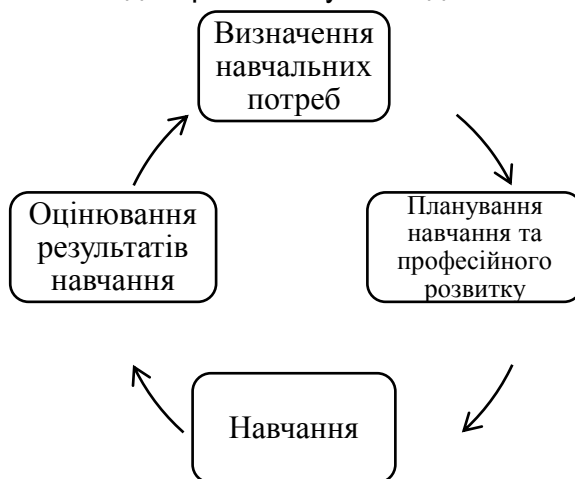


Рис.3.5. Цикл навчання та професійного розвитку в готельних підприємствах  
Джерело: самостійно розроблено автором.

У готелях, як і в будь-якій іншій компанії чи організації, процеси навчання і професійного розвитку кадрового корпусу розпочинаються із **визначення навчальних потреб**. Під визначенням навчальних потреб розуміють аналіз того, чи навчання зможе

задовольнити потреби організації, досягти її стратегічних цілей та вирішити її проблеми [462; 620].

Як правило, необхідність навчання зумовлена невідповідністю між очікуваним та наявним рівнем виконання персоналом своїх робочих обов'язків.

В організаціях часто має місце неоднозначне ставлення до навчання персоналу. Наприклад, в індустрії гостинності, відтак і в готельному бізнесі, навчання його працівників вважають основним інгредієнтом успіху. Така позиція більшості менеджерів середньої та керівної ланки, в тому числі і генеральних директорів. Однак, на практиці, як зауважує дослідник питань навчання готельного персоналу С. Планграмул (S. Plangramool), всі вони мало замислюються над навчанням в контексті свого бізнесу або сфери своїх обов'язків у відділах готелю, поки щось піде не так [620]. Тоді починають проводити навчання працівників та виділяти кошти на нього, щоб виправити промахи у діяльності компанії, наприклад, знизити велику плинність кадрів чи усунути певні недоліки у роботі відділів готелю. Така ситуація характерна для більшості організацій: інвестують у навчання лише у проблемних ситуаціях. Навчання такого типу може дорого обходитися для роботодавців, оскільки його результатами є виправлення помилок тут і зараз, і воно не враховує довгострокових перспектив, які дає професійний розвиток. Тому відділу кадрів чи відділу розвитку людських ресурсів у готелі необхідно систематично проводити аналіз навчальних потреб і відповідно до них створювати навчальну програму, враховуючи визначені потреби. Систематичність аналізу навчальних потреб, як правило, означає що цю процедуру повинні проводити щороку [654, с. 11]. Однак, частотність проведення його у різних організаціях варіюється.

Це одна із ключових фаз всього циклу, тому що розроблені навчальні програми, що не враховують потреб організації, замість користі можуть заподіяти шкоду, або це буде марна трата коштів. Також самі працівники будуть сприймати навчання, що не відповідає їх професійним чи особистісним потребам, як несерйозне.

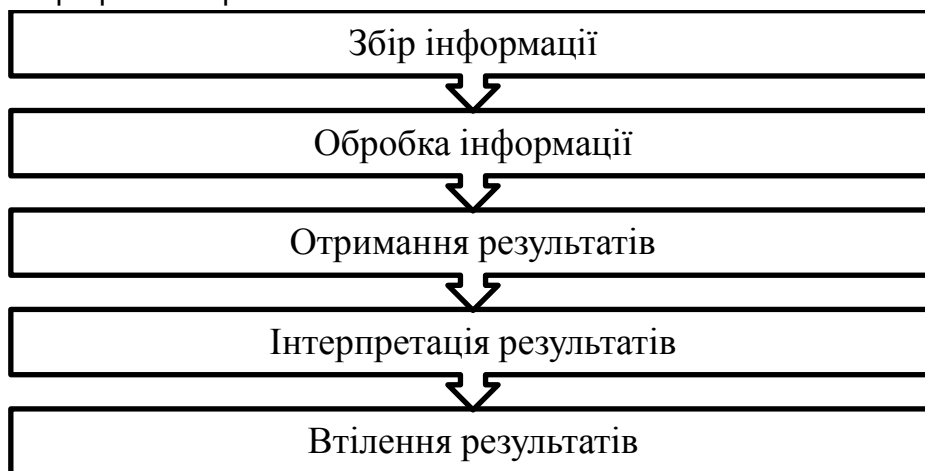
Таким чином, проведення систематичного аналізу навчальних потреб є критично важливим кроком, що передуює етапу планування навчання та професійного розвитку працівників та є підґрунтям для створення, розвитку, здійснення та оцінювання навчальної програми [322, с. 237]. Більш того, на думку багатьох науковців, саме цей етап є запорукою ефективності навчальних програм загалом [364; 444, с. 64; 656, с. 252; 730]. Адже завдяки йому можна дати відповідь на питання, що є ключовими для розроблення результативних навчальних програм: що необхідно організації, кого навчати та чому навчати.

У досліджуваних готельних мережах США та Канади кожен окремо взятий готель має відділ з розвитку людських ресурсів, який і проводить відповідний аналіз навчальних потреб. Методика проведення аналізу навчальних потреб у готелях мережі Marriott представлена у додатку 9-А, 9-Б.

Вивчення теоретичних методологічних джерел та практичного досвіду проведення цього етапу в готелях уможливило виокремлення п'ять складових цього процесу: збір



інформації; обробка інформації; отримання результатів; інтерпретація отриманих результатів; втілення результатів аналізу в розробку навчальних планів, які представлено графічно на рис. 3.6.



**Рис.3.6. Складові етапу визначення навчальних потреб**

*Джерело: самостійно розроблено автором.*

Для збору необхідної інформації той, хто її проводить, як правило, використовує такі методи, як спостереження, бесіди з працівниками та головами підрозділів готелю, чи анкетування працівників та гостей готелю. Ці методи допоможуть з'ясувати відповідність кваліфікації працівників займаним посадам, визначити рівень їх підготовки та виявити, яких саме знань, умінь та навичок їм необхідно набути, і включити їх до програми навчання.

Додатковим джерелом збору необхідної інформації для визначення навчальних потреб може слугувати аналіз записів працівників на семінари, курси, певні програми, що пропонуються готелем, та їх відвідуваність. Найбільш часто відвідувані свідчать про потребу працівників саме у них. Ще одне важливе джерело інформації є аналіз причин звільнення працівників. Якщо ці причини можуть бути розв'язані за допомогою навчання працівників, то їх також необхідно врахувати в навчальних програмах. Опис найбільш використовуваних методів для збору інформації подано в додатку 10.

Така інформація дозволить об'єктивно ідентифікувати навчальні потреби працівників. Бесіди та зустрічі з головами підрозділів готелю уможливають з'ясування, чи навчальна діяльність та розвиток працівників, а це може бути специфічне навчання у відділах чи загальне навчання в межах готелю, стратегічно пов'язані з місією та баченням компанії.

Для того, щоб отримані результати можна було інтерпретувати належним чином та з'ясувати об'єктивну картину навчальних потреб, необхідно їх обробити. Практики рекомендують при обробці результатів аналізувати потреби організації та індивідуальні потреби особи, тобто здійснювати аналіз на двох рівнях: організаційному та індивідуальному [42, с. 80-81]. Тоді на їх основі формулюються цілі навчання співробітників, здійснюється вибір програми навчання та власне зорганізується сам

процес. Однак, крім аналізу потреб, на нашу думку, доцільно проаналізувати і зміст навчання, що планується. Тому слідуючи рекомендаціям і нашому припущенню, на готельних підприємствах обробка результатів аналізу навчальних потреб виглядатиме таким чином:

- аналіз потреб готелю (наприклад, яких цілей буде досягнуто завдяки навчанню персоналу? В яких відділах готелю необхідне проведення навчання працівників?);
- аналіз завдань (зокрема, чого має навчитись працівник для того, щоб виконувати свою роботу краще? Яким має бути його змістовне наповнення?);
- аналіз потреб особи (наприклад, які працівники потребують навчання та з якою метою?).

Отримавши, обробивши результати, менеджер з роботи з персоналом приступає до їх інтерпретації та визначає, що включити у навчання (зміст навчання), які відділи готелю (організація) чи які працівники (особа) потребують його найбільше та планує, коли його проводити.

В нагоді стає типологізація кадрів готелю, яку було описано в одному із попередніх підрозділів. Поділ працівників на певні групи дозволяє сформувати групи для проведення навчання. *По-перше*, це зменшує вартість навчання. *По-друге*, дозволяє правильно підібрати навчальні ресурси. *По-третє*, навчання представників одного відділу згуртовує їх у дієву команду фахівців. *По-четверте*, в навчанні персоналу одного відділу з'являється елемент змагання між членами команди, що додає ефективності такому навчанню та сприяє підвищенню мотивації до навчання та професійного розвитку.

Відтак, врахування згаданих вище моментів при визначенні навчальних потреб переходить у другу фазу циклу – **планування навчання та професійного розвитку персоналу**. Планування, як правило, охоплює визначення цілей навчання, створення навчальних програм, визначення змісту програм та вибір навчальних методів з урахуванням визначених навчальних потреб, які було здійснено на попередньому етапі циклу.

На планувальному етапі вирішується низка різних практичних питань: укладання графіку проведення навчань, визначення мети заняття; обрання форми навчання та підбір методів; планування тривалості заняття; структурування програми; планування місця та часу проведення заняття, їх періодичності; вибір тих, хто потребує навчання; визначення того, хто проводить навчання тощо. При створенні навчальної програми виходять з того, яких саме знань, умінь та навичок для якісного виконання своїх робочих обов'язків мають набути працівники. Цей етап циклу – визначення бажаних результатів або, як їх ще іменують «очікуваних» результатів, на нашу думку, є досить трудомістким процесом. Однак переваги такого прогнозування стають очевидними на етапі оцінювання результативності навчання і професійного розвитку.

Загалом, процес планування, на переконання С. Кханфара (S. Khanfar) повинен бути базуватися на наукових засадах, зокрема:

- мають бути чітко визначеними цілі навчальної програми;
- теми навчальної програми повинні бути заздалегідь окресленими;
- має здійснюватися підбір належних навчальних матеріалів та їх підготовка до використання;
- повинні бути визначені найбільш ефективні прийоми і методи навчання;
- засоби здійснення навчання повинні бути узгоджені та відповідати навчальним потребам;
- має бути визначеним місце та час проведення навчання;
- мають бути підібрані тренери, які будуть проводити навчання персоналу;
- має бути прорахована вартість навчання [520, с. 89].

Досить часто розробка програми навчання і розвитку може стати справжнім викликом. Передусім, як зазначають дослідники з питань розвитку трудових ресурсів, перед розробниками навчальних програм постає завдання інкорпорувати стратегічні цілі організації у навчання персоналу [322; 328; 520; 620]. Проте, це не є 100% гарантією того, що навчання працівників за розробленою програмою, в якій враховано стратегічні цілі та завдання компанії, буде результативним. Причиною неефективності, на наш погляд, може стати навіть сам менеджер, котрий відповідає за навчання персоналу. Якщо менеджер використовує стандартну навчальну програму для усіх працівників без індивідуального підходу до кожного співробітника, це не може не впливати негативно на результати навчання та розвитку працівника у подальшому. Тому менеджер, передусім, має притримуватися правила, що єдиної програми для усіх не існує і творчо підходити до розробки навчальної програми та навчального плану.

Американський науковець у сфері розвитку людських ресурсів М. Баскетт (M. Baskette) радить пам'ятати, що навчальний план, за яким проводиться навчання та професійний розвиток працівників, є багатокomпонентним та повинен включати в себе:

- повний опис роботи, перелік трудових обов'язків для кожної окремо взятої посади, загальну схему, що відображає структуру компанії;
- прикріплення нових працівників до більш досвідчених фахівців на період навчання;
- укладений календар навчальних занять, що дозволить працівникам дізнатися про всі сторони діяльності компанії;
- огляд графіку проведення занять та їх цілей новим працівником сумісно зі своїм призначенням наставником чи менеджером-супервайзером;
- щоденний аналіз діяльності нового працівника [328].

У процесі аналізу етапу планування навчання та професійного розвитку у готелях міжнародних мереж, нами з'ясовано, що загальний план навчання всього персоналу готелю укладається на рік. Зразок календаря навчання для працівників корпорації Hilton на січень-лютий подано у додатку 11. З ним можна ознайомитися на сайті інтранету, тобто у внутрішній комп'ютерній мережі готелю чи у відділі з розвитку людських ресурсів. Можливість ознайомитися із планом навчання та темами допомагає працівникам

спланувати свій робочий та неробочий час, усвідомити, що корпорація дбає про їх подальший розвиток, привчає їх до систематичності проведення занять.

Після успішного завершення планування здійснюється **виконання плану**, яке ґрунтується на розробленій навчальній програмі, спрямоване на виконання поставлених цілей – набуття нових знань, підвищення рівня умінь та навичок працівників. Для того, щоб план навчання був виконаний, С. Кханфар (S. Khanfar) радить врахувати такі фактори:

- час: початок і кінець програми та планомірний розподіл часу на визначені теми;
- місце;
- підготовка засобів навчання;
- супервізія, яка повинна проводитися добре підготовленими спеціалістами, котрі здатні провести навчання та донести до працівників-своїх учнів вимоги;
- обов'язок тренера взяти на себе відповідальність за результати навчання, оскільки саме він є вагомим критерієм успішного втілення в життя навчальної програми [520, с. 89].

Безумовно, перераховані дослідником фактори є важливими. Проте ми б віднесли їх до попереднього етапу циклу, на якому вони і визначалися. Хоча, як свідчить аналіз навчання працівників, яке проводиться в готелях, досить часто визначений час, місце проведення, вибір засобів навчання та інші моменти коригуються на етапі виконання плану: проходить зміна, перенесення, заміна, скасування. Тому мова про них може йти і на цьому етапі циклу. Однак, найвагомим для даного етапу є професійна кваліфікація інструктора, тренера чи менеджера з розвитку людських ресурсів, які здійснюють навчання працівників та мають бути добре підготовленими. Це означає не лише знати, чому необхідно навчити працівників (**зміст навчання**), але й як: яких **принципів** дотримуватися, які **форми та методи** використовувати у навчанні. Детальніше про зміст навчання працівників у готельних мережах, зокрема і про форми та методи навчання та професійного розвитку працівників, розглянемо в одному із наступних підрозділів. Тут розкриємо те, що академік С. Гончаренко розглядає як «основні вихідні положення теорії навчання» [51, с. 270], тобто принципи, якими повинні керуватися керівники та організатори навчання на етапі виконання плану навчання та професійного розвитку.

У процесі розвитку професійної компетентності фахівця, як радить вітчизняна дослідниця М. Поліщук, необхідно враховувати загальнопедагогічні та специфічні, конкретні вихідні положення. Вона наводить перелік таких вихідних положень в умовах курсів підвищення кваліфікації для фахівців митної справи. До загальнопедагогічних вихідних положень дослідниця відносить такі:

- особистісний підхід до розвитку знань, умінь та професійно важливих якостей;
- орієнтація на активний характер навчання;
- цілеспрямований, організований вплив на суб'єктів навчання;
- самостійна діяльність суб'єктів навчання;

- актуалізація знань з опорою на професійний досвід.

До специфічних вихідних положень розвитку професійної компетентності відносяться:

- неперервний розвиток компетентності;
- корекція професійної спрямованості та самооцінки;
- врахування наявного рівня розвитку професійної компетентності;
- забезпечення інтегративності та міждисциплінарних зв'язків у процесі викладання різних курсів;
- прогностичне моделювання мети, завдань, змісту, організаційних форм та методів навчального процесу;
- створення відповідної педагогічної технології [182, с. 94].

Аналізуючи проведене дослідницею розмежування вихідних положень, можемо відзначити його досить дискусійний характер. Так, спостерігаємо, що сутність цих положень повністю або частково збігається із андрагогічними принципами навчання дорослих учнів. Саме вони присутні у більшості внутрішньофірмових навчальних ситуаціях. Відтак, виникають питання до використаної дослідницею термінології, в якій не відображено сутність специфіки навчання дорослих, хоча зміст принципів її відображає.

Зауважимо, що андрагогічні принципи в жодному разі не заперечують педагогічних, хоча їх відмінність вбачаємо в тому, що педагогічні принципи регламентують діяльність учителя, викладача, в той час, як андрагогічні визначають особливості діяльності дорослих учнів. Враховуючи те, що суб'єкти навчання/учіння в нашому дослідженні є дорослі учні, використання терміну «загальнопедагогічні принципи» не зовсім вдале. Крім того, не зовсім зрозумілі критерії їх розмежування, адже неперервний розвиток, прогностичне моделювання мети, завдань тощо, створення відповідних педагогічних технологій, також можна вважати загальнопедагогічними засадами. Тому специфічними положеннями, на нашу думку, могли б вважатися ті, які притаманні розвитку професійної компетентності певної категорії працівників та які вирізняють їх від інших.

На нашу думку, коли мова йде про навчання/учіння та професійний розвиток фахівців будь-якої сфери діяльності, а також для уникнення термінологічної двозначності, слід розмежувати принципи на три групи:

- загальнометодологічні, які є притаманними усім освітнім системам;
- андрагогічні, які відображають особливості навчальної діяльності дорослих учнів;
- специфічні, що підкреслюють особливі риси навчального процесу в умовах певної галузі чи сфери діяльності.

Оскільки загальнометодологічні принципи навчання досить ґрунтовно досліджені у працях зарубіжних та вітчизняних науковців, зосередимо нашу увагу на інших двох групах.

Загальні принципи навчання/учіння дорослих були розроблені відомим американським вченим М. Ноулзом (М. Knowles), який спочатку описав їх характеристики та виокремив такі їх особливості:

1. *Потреба знати.* На відміну від дітей, які зазвичай не запитують, як те, що вони вчать стане в нагоді їм у подальшому дорослому житті, дорослі повинні знати причини, чому їм необхідно навчатися. Інакше, їх буде надзвичайно важко навчити тому, що необхідно, без розуміння навіщо. Відповідно, не розуміючи причин необхідності навчитися чомусь, дорослі також не будуть займатися самоосвітою.
2. *Усвідомлення себе як самостійної особистості,* що проявляється передусім у відповідальності за свої рішення та вчинки. Дорослі учні самі мають вирішувати, чому, як та коли навчатися. Вчитель сприймається ними як той, хто володіє певними знаннями та навичками. Тому досить часто дорослі учні відчують дискомфорт, і навіть конфлікт, між відчуттям залежності від учителя та підсвідомою психологічною потребою бути незалежним.
3. *Наявність досвіду* є джерелом їх навчання. Причому кількість та якість отриманого дорослими досвіду безпосередньо впливає на навчальну діяльність, на відміну від дітей, які переважно покладаються на досвід свого учителя, аудіо-візуальні та інші матеріали.
4. *Орієнтація на навчання.* Дорослі психологічно готові вивчити ті речі, які їм необхідні, тому їх навчання є усвідомлюваним. Вони орієнтовані на практичні результати, тому більше «мотивовані присвятити свою енергію для навчання в тому обсязі, який, на їх думку, допоможе їм виконувати завдання чи вирішувати проблеми в реальних життєвих ситуаціях» [524; 525, с. 59]. Досвід навчає дорослих, що їм очікувати від життя, тому вони прагнуть бути більш підготовленими до майбутніх потреб. Крім того, навчання саме по собі є більш важливим для дорослих, ніж для дітей, які сприймають його як акумуляцію змісту та набуття знань з певних предметів.
5. *Мотивація.* Дорослі мотивовані до зростання, розвитку та учіння, ця мотивація є внутрішньою потребою [524, с. 12; 525]. Простим доказом цього твердження є наявність такого феномену як освіта для дорослих. Часто дорослі мають бажання навчатися чомусь, навіть, якщо вони його насправді не потребують.

Враховуючи ці характеристики дослідник виокремив чотири загальних принципи, на яких має ґрунтуватися навчання/учіння дорослих:

1. Дорослих учнів необхідно залучати до планування та оцінювання свого навчання/учіння.
2. Досвід, включаючи і помилки, забезпечує підґрунтя для навчальної діяльності.
3. Дорослі більше зацікавлені у вивченні тих, предметів, які мають безпосередній зв'язок і вплив на їх трудову діяльність та особисте життя.
4. Навчання/учіння дорослих спрямоване на пошук шляхів вирішення проблем, а не на зміст [524; 525].

Нині андрагогічні принципи активно досліджуються та доповнюються у науковому просторі, зокрема у вітчизняному, на прикладах навчання дорослих учнів різних категорій (педагогів, правознавців, фармацевтів, працівників митної справи, державних службовців, безробітних, та багатьох інших) [17; 94; 124; 125; 167; 194; 223; 225; 244; 282]. Як свідчить здійснений нами аналіз, у працях вітчизняних науковців відсутня єдина позиція щодо виокремлення кількості андрагогічних принципів та їх змістового наповнення, відтак різняться і їх кількість. Однак, беззаперечним є той факт, що всі вони ґрунтуються та враховують особливості навчання дорослого учня, на яких наголошував М. Ноулз (M. Knowles).

У контексті сказаного, виокремимо найголовніші андрагогічні принципи організації навчальної/учиннєвої діяльності дорослих учнів, які мають бути реалізовані у професійному розвитку фахівців будь-якої галузі виробництва чи сфери діяльності. Порядок їх представлення в нашій роботі не означає ступінь їх вагомості, адже лише реалізовані в комплексі вони можуть робити навчання/ учіння та професійний розвиток фахівців результативним.

**Навчання має бути неперервним.** Не лише тому, що вимоги індустрії гостинності та очікування клієнтів безперервно зростають. Передусім, тому що людина, як стверджує американський психолог К. Роджерс, за своєю природою має суттєвий потенціал до навчання/учіння, який за власною ініціативою реалізує [206, с. 221]. Іншими словами, дорослі відчують внутрішню потребу до своєї самореалізації як професіонала, так і особистості, що можливо завдяки навчанню/учінню. Крім того, для того щоб відповідати вимогам розвитку та трансформацій, навчання/учіння повинні бути «non-stop», що є базовою вимогою для будь-якого готелю [520, с. 88]. Тому закономірно, що перед готельними підприємствами постає завдання розробити політику ціложиттєвого навчання/учіння своїх співробітників, принаймні, на тривалому часовому проміжку від прийому на роботу в готелі і до виходу на пенсію.

**Навчання має бути послідовним і наступним.** Це повинні бути не хаотичні, спорадичні види навчальної діяльності, а чітко сплановані, пов'язані з іншими видами управління людськими ресурсами, що мають визначену мету та завдання. При цьому важливо, щоб наступне навчання базувалося на результатах попереднього і ці результати визнавалися.

**Навчання працівників має бути системним та систематичним,** адже для дорослого ці риси є запорукою стабільності, впевненості у майбутньому. Навчання працівників у готелях являє собою, за словами С. Кханфара (S. Khanfar), «інтегровану систему», в якій окрім самого навчання поєднано вхідні дані (inputs), вихідні дані (outputs) та різні види діяльності управління людськими ресурсами [520, с. 88]. Відтак, навчанню працівників мають бути притаманні риси, які має будь-яка система – системність та систематичність.

**Навчання повинно бути комплексним**, оскільки, метою професійного розвитку фахівця є гармонійний розвиток особистості, тобто його духовний, інтелектуальний, фізичний та професійний в комплексі.

**Навчання повинно бути гнучким, мінливим та оновлюваним.** Завдяки технологічним інноваціям, якісним змінам у політиці організації, необхідно постійно модернізувати навчальні програми та методики. Що ж до готелів, то сама специфіка їх діяльності, якій притаманні щоденна оновлюваність та мінливість ставлень індивіда, його поведінки, не згадуючи вже технічні новинки, вимагають безперервної модернізації навчальних програм та методик.

**У навчанні має реалізуватися принцип спільної діяльності.** Основою навчальної діяльності має бути співробітництво, тобто навчання працівників має бути суб'єкт-суб'єктним. Учитель та його учень у навчальному процесі співпрацюють, є рівноправними партнерами. Знання учителя підкріплюються досвідом його учнів. Водночас, цей принцип буде ефективним лише за умови активної ролі у навчанні самих працівників, яка може реалізуватися через залучення учнів-працівників до планування своєї навчальної діяльності, її втілення на практиці, оцінювання отриманих результатів, корегування навчальних програм з урахуванням реальних особистих освітніх потреб та професійних вимог.

**Навчання має бути контекстним.** Передусім, як принцип андрагогічний, він має бути орієнтованим на дорослого учня. Організатор навчання повинен враховувати закономірності розвитку дорослих як особистостей, оперативно та максимально забезпечувати освітні потреби своїх дорослих учнів. Крім того, зміст навчання повинен бути пов'язаним із потребами організації, в якій працює учень-працівник, відповідати професійним вимогам його робочого місця, а також особистісним освітнім потребам. Як зазначає І. Воротникова, саме застосування цього принципу виступає умовою «перетворення навчальних знань у професійні підходи» [39]. Урахування особливостей професійної діяльності учня, просторових, часових та побутових умов учнів-працівників максимально повно сприятиме ефективності їх навчання/учіння.

**Навчання має бути професійно мотивованим.** На перший погляд, це два однакових за своїм змістом принципи. Проте, їх відмінність полягає в мірі їх узагальнення. Контекстність навчання/учіння охоплює не лише врахування професійних потреб, але й інших (особистісних, просторових, часових, побутових). На нашу думку цей принцип варто розглядати окремо. Наша позиція суголосна із думкою російського науковця С. Щеннікова, який наголошує, що принцип професійної мотивації навчання реалізується отриманням можливості безперервного консультування та оновлення інформаційного забезпечення професійної діяльності, а також можливості кар'єрного росту [286, с. 342].

Тісно пов'язаним із принципом професійної мотивації є принцип **оперативної реалізації результатів навчання/учіння у трудовій діяльності учня.** Логічно вважати, що, якщо навчання/учіння працівника є професійно мотивованим, то отримані



результати будуть втілені в практику його діяльності. Іншими словами, навчання/учіння буде ефективним, що дасть підстави дорослому учню вбачати доцільність здійснення навчальної діяльності.

**Навчання має бути розвиваючим** та сприяти не лише в плані поглиблення професійних знань та розширення кількості навичок на умінь, але повинно розвивати освітні потреби працівника. Більш того, повинно сприяти розвитку здатності працівника до самоосвіти. На вагомості цього принципу наголошує вітчизняна дослідниця питань освіти дорослих Л. Б. Лук'янова, яка включила його до основоположних засад, на яких ґрунтується освітня модель навчання дорослих [124, с. 330]. У процесі аналізу принципів навчання працюючих дорослих учнів нашу увагу привернуло досить цікаве іменування цього принципу, як «принципу розвитку людського потенціалу». У його трактуванні вітчизняна дослідниця Є. Чернишова виходить із ідей філософії людиноцентризму, зауважуючи, що «цей принцип припускає висування на перший план реальної можливості працівника виявити й розвинути свої здібності» [282, с. 53]. Ураховуючи сказане, його можна назвати **прогностичним принципом**, адже він націлений на формування у дорослих учнів готовності до учіння, самоосвіти, що дозволить їм планувати своє навчання/учіння та професійний розвиток, результатами яких стануть особистісна та професійна самореалізація, розвиток кар'єри, підвищення соціального статусу тощо.

Принципом, що логічно витікає з прогностичного, є принцип **пріоритетності самостійності навчання/учіння** працівників. Якщо дорослий учень-працівник в силу певних причин не задовольняє свої особистісні освітні потреби, він це може зробити завдяки самостійному навчанню, обрати ту стратегію навчальної діяльності, яка відповідає його устремлінням та прагненням. Вибір освітньої системи (формальної, неформальної чи інформальної), вибір форм і методів навчання/учіння, які підходять до його учіннєвого стилю, змістове наповнення навчання/учіння, тобто вибір саме тих модулів, які його цікавлять чи в професійному чи в особистісному плані, самокерування своєю навчальною діяльністю підвищують рівень професійності працівника, сприяють його самореалізації як професіонала і особистості, навіть в умовах, коли навчання/учіння працівників не здійснюється в організації їх працевлаштування.

Ще один андрагогічний принцип, без якого у нинішніх умовах неможливе ефективно навчання/учіння фахівців, є **створення оптимальних організаційних та психолого-педагогічних засад** для його проведення. Зміст його полягає в тому, що в організації, де проводиться навчання/учіння працівників, мають бути створені належні умови для його проведення: підтримка топ-менеджментом; учіннєва культура; навчання на всіх рівнях організації від вищої керівної до нижчої ланки; використання можливостей не лише формальної, але й неформальної і більшою мірою інформальної освіти в межах організації; визначення навчальних потреб працівників та організації та включення їх до стратегічних цілей компанії; належна якість навчання та інші. Тобто цей принцип реалізується тоді, коли організація є самоучіннєвою.

Враховуючи вищевикладене, андрагогічними принципами навчання/учіння та професійного розвитку працівників будь-якої галузі чи сфери діяльності є такі: *неперервність навчання, послідовність та наступність, системність та систематичність, комплексність, гнучкість та оновлюваність, контекстність, принцип спільної діяльності, професійної мотивованості, оперативної реалізації результатів навчання/учіння у трудовій діяльності учня, розвиваючий характер навчання/учіння, прогностичності, пріоритетності самостійності навчання/учіння, створення оптимальних організаційних та психолого-педагогічних засад.*

Далі спробуємо виокремити специфічні принципи, що є властивими навчанню/учінню саме фахівців готельної справи. Оскільки готельний бізнес є невід'ємною частиною сфери туризму, нашу увагу привернула класифікація принципів навчання персоналу сфери туризму, розроблена американським дослідником Дж. Х. Ф. Джунггебуртом (J. H. F. Junggeburdt). На його переконання, навчання працівників у туризмі буде належним та ефективним, лише тоді, як HR менеджер буде:

- пов'язувати навчальний процес із роботою;
- по можливості якнайповніше використовувати менторство;
- отримувати підтримку управлінських кадрів організації та самих працівників;
- інтегрувати навчання/учіння в кар'єрний розвиток кожного працівника;
- інкорпорувати стратегічні цілі організації в навчання персоналу;
- включати в навчальний процес набуття базових навичок (мови, поведінка, культура, організація);
- підтримувати мотивацію та стимули до навчання з обох сторін;
- зробити навчальні плани прозорими для усіх бажаючих;
- урізноманітнити навчання;
- визначити цілі та критерії оцінювання результатів навчання;
- не нехтувати соціальною роллю навчання;
- налагоджувати соціальне партнерство [513, с. 32-34].

Як бачимо, цей перелік одночасно містить універсальні, тобто загальнометодологічні, а також андрагогічні принципи навчання/учіння працівників, а не лише ті, що притаманні навчанню/учінню фахівців сфери туризму.

Аналізуючи науково-педагогічну літературу з досліджуваного питання [17; 94; 167; 182; 194; 225; 453; 505; 511; 513; 520], нами було з'ясовано, що специфічність принципів навчання/учіння працівників зумовлена, в першу чергу, особливостями індустрії, по-друге, специфічністю змісту навчання.

Навчання гостинності має специфічні риси. Одна із головних, на думку С. Кханфара (S. Khanfar) полягає в тому, що воно охоплює одночасно і управлінську діяльність і технічну, оперативну [520, с. 88]. Його вважають управлінським, тому що до нього входять такі управлінські риси, як здатність розробити чітку політику, поставити цілі, розробити плани, структурувати програми. Водночас, це навчання оперативне чи технічне, завдяки тому, що працівники набувають знань та вмінь, як виконувати щоденні

трудо́ві функції. Ця особливість зумовлює виокремлення такого специфічного принципу організації навчання/учіння фахівців готельної індустрії, як **принцип домінування розвитку менеджерських навичок над оперативними**.

Разом з тим, відмітною рисою навчання/учіння та професійного розвитку працівників готельного бізнесу є формування не лише специфічнопрофесійних компетентностей, затребуваних у готельному бізнесі чи сфері туризму, а загальнопрофесійних та міжпрофесійних компетентностей. Завдяки їм працівники готельних підприємств стають конкурентоспроможними та мобільними на ринку праці та у суспільстві. Відтак, варто виокремити **принцип соціальної та професійної мобільності**, який також відносимо до групи специфічних принципів.

Ще один специфічний принцип навчання/учіння та професійного розвитку фахівців, характерний для готельної індустрії, є **принцип стандартизації**, що має на увазі приведення змісту навчання/учіння у відповідність до вимог професійних стандартів. Виокремлення цього принципу як специфічного обумовлене кількома причинами. *По-перше*, навчання/учіння працівників має бути пов'язаним із національними кваліфікаційними рамками, в яких подано перелік необхідних компетенцій працівників. У цьому відношенні стандартизація змісту навчання/учіння вважається загальним принципом. Однак, його специфічність, на нашу думку, проявляється в переліку затребуваних компетентностей, про які говорилося раніше. Таким чином, стандартизація змісту навчання/учіння працівників готельного бізнесу стає специфічною.

*По-друге*, професійна діяльність працівників готелю безпосередньо пов'язана із високими міжнародними стандартами обслуговування гостей: чим вища професійність персоналу, тим послуги гостинності, що вони пропонують, якісніші. Відтак, принцип стандартизації потребує врахування міжнародних стандартів гостинності.

*По-третьє*, досліджуючи професійний розвиток працівників готельних підприємств, ми обрали великі готельні корпорації, що охоплюють низку мереж. Кожна корпорація розробляє свої корпоративні стандарти обслуговування гостей готелю, у відповідності з якими розробляє перелік професійно-кваліфікаційних вимог, що висуваються до працівника. Відповідно, принцип стандартизації змісту навчання/учіння має ґрунтуватися також на корпоративних правилах, вимогах, стандартах.

Таким чином, реалізуючи цей принцип, у навчанні/учінні працівників готельних підприємств має бути сформовано його відповідність міжнародним стандартам, національним кваліфікаційним рамкам та корпоративній політиці бренду.

Отже, на етапі здійснення навчання/учіння працівників його організатору чи педагогічному персоналу необхідно проводити таке навчання/учіння з урахуванням вищевикладених принципів: загальнометодологічних, андрагогічних та специфічних.

Навчальний цикл неможливий без **оцінювання результатів навчання** і без **зворотного зв'язку**. Цей етап, на думку дослідників, незважаючи на те, що завершує цикл, є одним із найбільш важливих в навчанні працівників [11, с. 111; 42, с. 101, 70,

с. 62]. Тому планувати цей етап необхідно ще на стадії визначення навчальних цілей та укладанні навчальних програм.

Оцінювання чи вимірювання результатів навчання вважається «єдиним науковим способом судити про компетентність людини», який одночасно відображає рівень якості наданих послуг в готельній індустрії [70, с. 62]. Крім визначення рівня кваліфікації працівника, за допомогою оцінювання уможливаються необхідні корективи та зміни у планах наступних навчань. Оцінювання результатів навчання є кінцевим етапом циклу навчання та професійного розвитку і водночас базою для початку нового. Це – контролюючий етап циклу навчання працівників, на якому здійснюється процес вирішення того, чи навчання було результативним, чи є позитивні зміни у виконанні працівниками своєї трудової діяльності. Водночас він допомагає визначити прогалини у здійсненому навчанні, які завдяки оцінюванню сприймаються не як «невдача чи провал навчання, а як можливість для подальшого розвитку» [695, с. 7].

Оцінювання сприяє визначенню різних відхилень від прийнятих стандартів, допомагає визначити ті сфери, які потребують подальшого розвитку і навчання [631, с. 106]. Крім того, оцінювання також може сприяти підвищенню мотивації співробітників, оскільки «саме по собі є важливим мотивом поведінки», а також є адміністративним методом впливу: за його результатами працівника можуть підвищити на посаді чи понизити, перевести на іншу посаду чи залишити на попередній, матеріально заохотити чи покарати [11, с. 111].

Як зауважує С. Кханфар (S. Khanfar), мета цього етапу навчального циклу полягає у:

- визнанні сильних сторін навчального процесу та їх розвитку, водночас і у визнанні слабих сторін та їх вирішенні;
- визначенні обсягу переваг, які здобули учні в результаті навчання;
- вимірюванні ефективності навчальних елементів: тренера, учнів та методів навчання;
- аналізі можливості залишити програму без змін, внести певні зміни чи замінити її повністю;
- вдосконаленні навчальних програм [520, с. 89].

Не можемо не погодитися із думкою дослідника, однак деякі моменти у його трактуванні цього етапу, видаються нам схожими за змістом. Наприклад, дві останні цілі є тотожними. Для того, щоб удосконалити навчальну програму, необхідно здійснити її аналіз, визначити її ефективність і модернізувати її. А вимірювання ефективності навчання учнів якраз і полягає у визначенні переваг, які вони здобули в результаті навчання.

На нашу думку, етап оцінювання навчання і професійного розвитку працівників може дати принаймні чотири таких вагомих результати:

- визначити, чи проводиться належне інвестування навчальних програм у цій організації;

- вирахувати, як змінилися економічні показники діяльності компанії в результаті проведеного навчання;
- з'ясувати ступінь ефективності та успішності втілення навчальних програм в життя;
- створити базу для введення необхідних коректив.

Враховуючи ці результати, проведення оцінювання можемо визначити, як економічне та педагогічне. Проведення оцінювання в економічних показниках приводить до з'ясування матеріальної користі від проведеного навчання, до визначення того, чи варто вкладати кошти у подальше навчання, до підвищення кваліфікації персоналу, до покращення якості наданих гостям готелю послуг. Здійснення оцінювання в зазначеному контексті пов'язано з низкою труднощів та відсутністю адекватних та надійних методик оцінювання прибутку, який отримує організація в результаті навчання свого персоналу [42, с. 103]. Так, лише 15% великих компаній у світі, що проводять корпоративне навчання своїх співробітників, здійснюють таке оцінювання [41, с. 76]. Проте, як правило, вони рідко афішують отримані економічні показники результатів навчання.

З педагогічної точки зору, оцінювання – це, передусім, моніторинг оволодіння працівниками новими знаннями, компетентностями, контроль здійснення їх професійного чи особистісного розвитку.

Однак, в будь-якому випадку оцінювання може надати корисну інформацію для покращення навчання та сприятиме переходу від навчання персоналу до його учіння. Компетентнісний підхід, як свідчить практика, є найбільш ефективним, оскільки він допомагає оцінити ті компетентності, яких співробітники набули та чітко окреслити ті компетентності, яких необхідно набути.

Методи оцінювання результатів навчання та професійного розвитку можуть бути різними. Про них мова піде в одному із наступних розділів. Проте, який би метод оцінювання не було обрано, важливим є дотримання таких принципів:

- об'єктивності, щоб оцінювання не залежало від суб'єктивної думки чи суджень;
- надійності, щоб оцінювання було незалежним від певних ситуативних явищ та факторів;
- відповідності, щоб процес було спрямовано на оцінювання саме тих знань, умінь, навичок, особистісних якостей, ставлень тощо, набуття яких було метою навчання та професійного розвитку;
- достовірності, тобто без фальсифікацій та підтасувань результатів оцінювання;
- гнучкості та варіативності, щоб оцінювання проводилося з використанням різноманітних методів та виборі найбільш відповідного до поставлених цілей навчання;
- мотивації та самомотивації, щоб оцінювання стало засобом підвищення інтересу до навчання та професійного розвитку;

- доступності та ясності, щоб цілі та методики оцінювання були доступні та зрозумілі усім зацікавленим особам: спеціалістам, які здійснювали оцінку та працівникам, яких оцінювали;
- результативності, щоб за результатами оцінювання проводилися дійові заходи, наприклад, визначалися навчальні потреби, проводилася корекція навчальних планів тощо;
- всебічності, тому що оцінці підлягають усі аспекти трудової діяльності працівника та його особистісні характеристики;
- демократизму, який проявляється в залученні до процесу оцінювання колег і підлеглих, можливо також громадськості;
- прогностичним, щоб оцінювання давало можливість прогнозувати потенційні можливості розвитку фахівця.

Таким чином, визначення переліку компетентностей та дотримання перерахованих принципів сприятиме оцінюванню навчальних досягнень працівника, водночас висвітлить ті прогалини, які необхідно ліквідувати у подальшому. Відтак, цикл професійного розвитку замкнувся, адже оцінювання є основою для наступного етапу циклу професійного розвитку – визначення навчальних потреб. Тісний взаємозв'язок та наступність двох етапів – визначення навчальних потреб та оцінювання результатів навчання та професійного розвитку проявляється також у схожих методах, що використовуються для їх досягнення: анкетування, спостереження, інтерв'ю, тести та інші. Взагалі, на думку дослідників Американського товариства навчання та розвитку (ASTD), вимірювання результатів та їх оцінювання починаються, коли здійснюється аналіз навчальних потреб: якщо навчальні потреби усіх учасників невизначено ще на початку, то належне оцінювання результатів проведеного навчання неможливе [732, с. 3].

Отже, навчання та професійний розвиток у сучасних умовах являють собою неперервний цикл взаємопов'язаних етапів, які переходять один в один та є послідовними та наступними. Цикл є гнучким, завдяки чому деякі з етапів на практиці опускаються. Однак постійно відтворюваними є визначення навчальних потреб, планування навчання та професійного розвитку, здійснення навчання та оцінювання результатів. Кожен із етапів циклу охоплює низку дій, які необхідно здійснити, щоб досягти мети цього етапу, а всі разом вони сприяють ефективності навчання та професійного розвитку.

## РОЗДІЛ 4

### КОРПОРАТИВНЕ НАВЧАННЯ У ПРОВІДНИХ ГОТЕЛЬНИХ МЕРЕЖАХ США ТА КАНАДИ

#### 4.1. Професійний розвиток фахівців у контексті неперервної освіти

Як відомо, в епоху комп'ютеризації та інформатизації суспільства знання девальвуються надзвичайно швидко, а це зумовлює потребу постійного оновлення загальнонаукових і спеціальних знань [291, с. 65]. Окрім того, отримані знання є вагомим підґрунтям, але не є гарантією високої майстерності. Відтак, професійності можна набути лише на робочому місці, постійно підвищуючи свою кваліфікацію та перебуваючи в процесі розвитку і вдосконалення [102, с. 230]. Тому питання професійного розвитку залишається досить актуальним для кожного фахівця, зокрема в контексті неперервної освіти.

З огляду на те, що дослідження професійного розвитку фахівців варто проводити на трьох рівнях – індивідуальному, організаційному, суспільному – розпочнемо із першого, на якому цей розвиток власне відбувається та який корелює з концептом «навчання та освіта упродовж життя». Це не означає, що фахівець сам має організувати собі навчання, однак його роль також вагома – усвідомити необхідність здійснення неперервного навчання та освіти у сучасних умовах. Оскільки мова йде про працюючих, то забезпечення сприятливих умов для неперервного навчання та освіти лягає на плечі організацій. Їх завдання – створити сприятливе навчальне середовище для своїх працівників, в якому працівник буде зацікавлений у своєму професійному та особистісному розвитку. Аналіз того, що мається на увазі під сприятливим навчальним середовищем, запропоновано в наступному підрозділі, оскільки це стосується дослідження професійного розвитку на рівні організації та концепту «самоучинної організації». Тут ми розглянемо, які види навчання мають місце в організації, адже кожна компанія в певний момент може стати «освітнім закладом» [631, с. 106]. Відтак, може надати необхідні освітні можливості для своїх працівників для їх неперервного навчання.

Окремі тренінги чи семінари для працівників готелю не можуть замінити цілеспрямоване системне навчання, результатом якого є «оновлення та удосконалення знань спеціаліста, формування його професійних вмінь з урахуванням актуальних тенденцій розвитку галузі» [107, с. 11], тобто підвищення їх кваліфікації.

Підвищення кваліфікації забезпечує неперервність освіти, зміст якої не передбачається обов'язковою програмою навчального закладу, але має вагоме значення для особистості, її ролі в суспільстві та відповідає її інтересам. Іншими словами, працівники через різні форми навчання в організації свого працевлаштування професійно та особистісно розвиваються.

Стосовно підприємств готельного бізнесу, неперервність навчання та освіти в організації, на переконання зарубіжних дослідників Габрієли Ракічевік (G. Rakicevik),

Софронії Міладіноскі (S. Miladinoski) та Джагоди Стрезоски (J. Strezoska), досягається завдяки тому, що навчання працівників у ній має бути:

- щоденним, або, принаймні, щотижневим;
- загальним;
- секційним, тобто має проводитися по відділам і підрозділам;
- спеціалізованим [631, с. 108-109].

Пояснимо, що мають на увазі дослідники під кожним видом навчання. По своїй сутності, **щоденне або щотижнєве навчання** є зборами колективу. Дослідники зазначають, що вони повинні стати місцем, де створюються нові креативні ідеї щодо покращення якості виконання робочих обов'язків з обох сторін: менеджерів та простих працівників. Також такий вид навчання є гарною можливістю для інформального навчання працівників, для обміну своїм досвідом та знаннями. Заохочення працівників до обміну своїми думками щодо підвищення якості виконуваної роботи є дієвим способом їх залучення до створення учинневої атмосфери на заняттях.

**Загальне навчання**, на думку Г. Ракічевік (G. Rakicevik), С. Міладіноскі (S. Miladinoski) та Дж. Стрезоски (J. Strezoska), має охоплювати усіх працівників, незважаючи на їх посади в організаційній структурі компанії [631, с. 108-109]. Однак, вчені відзначають, що це не означає отримання навчання в один і той же час і наводять приклад загального навчання за певними темами, які є затребувані у всіх підрозділах (стосунки з гостями, продажі та маркетинг безпека, санітарія та особиста гігієна тощо).

**Секційне навчання** у більшості випадків торкається актуальних питань функціонування кожного підрозділу, тому кожен керівник підрозділу відповідає за проведення цього виду навчання зі своїми підлеглими за визначеною тематикою.

**Спеціалізоване навчання** спрямоване на опанування працівниками спеціальних навичок: навчання комп'ютерної грамотності, надання невідкладної медичної (долікарської) допомоги, правила пожежної безпеки, навчання з питань продажу послуг тощо [631, с.108-109]

Запропонована класифікація, на наш погляд, визначає основні види навчання працівників в межах організації, однак залишає поза увагою деякі інші вагомні аспекти їх неперервної освіти, зокрема самоосвіту працівників, спрямованість навчання, мету та інші. Крім того, в цій класифікації не зовсім чітко простежуються критерії виокремлення того чи іншого виду навчання. Наприклад, перша група визначена через критерій частотності проведення навчання. Другу групу «загальне навчання» можна зрозуміти у двох площинах, в залежності від обраного критерію. Якщо це – персонал, то під загальним навчанням варто розуміти усіх працівників, від некваліфікованих до фахівців найвищого управлінського рівня. У дихотомії з третьою групою, загальне навчання протиставляється секційному, тобто весь персонал чи лише ті працівники, котрі працюють в певному відділі готелю. Якщо розглядати за змістом, то загальне навчання працівників, це – те, що базується на єдиних корпоративних цінностях. У цьому випадку виокремлення спеціалізованого навчання протистоїть загальному. Відтак, в цілому



погоджуючись із дослідниками Г. Ракічевік (G. Rakicevik), С. Міладіноскі (S. Miladinoski) та Дж. Стрезоски (J. Strezoska), що виокремлені види роблять навчання неперервним, вважаємо за доцільне систематизувати їх та виокремити певні критерії, за якими класифікуємо неперервне навчання працівників, доступне на рівні індивіда.

Описуючи характер навчання працівників більшість дослідників наголошують на його систематичності [443], поза увагою залишаючи інші його види, що також можуть мати місце в організації.

Враховуючи це, при аналізі характеру навчання працівників готельного бізнесу, виокремлюємо такі його види:

- планове, системне і систематичне;
- одноразове безсистемне;
- періодичне навчання персоналу, яке має місце час від часу.

Тривалість – ще один суттєвий критерій навчання працівників, який варто брати до уваги при організації навчання. За тривалістю розрізняють короткотривале та довготривале навчання персоналу. Різновидом короткотривалого навчання можна вважати інтенсивне, відмінність якого полягає не стільки у часі, відведеному на навчання, стільки в обсязі навчального матеріалу для засвоєння.

З огляду на кількість учасників, навчання працівників готельних підприємств, як і навчання фахівців інших галузей, умовно можна класифікувати на групову та індивідуальну форму. У термінах, запропонованих вітчизняною дослідницею М. Пальчук, такий поділ здійснено за критерієм «організаційна форма» [169, с. 147]. Якщо застосувати термінологію, прийняту в психології менеджменту, то в залежності від того, з якого джерела людина отримує інформацію про своє «Я», навчання в процесі підвищення кваліфікації аналогічно можна поділити на дві групи: групове та індивідуальне. Типологія групового навчання за цією концепцією включає наступні підсистеми: «Я – Група», «Я – Організація», «Я – Професія» [119, с. 216].

Під груповою формою організації професійного навчання маємо на увазі, що працівники навчаються одночасно, в одному приміщенні виконують різноманітні навчальні дії. Індивідуальна форма охоплює двох осіб: викладача-наставника та власне працівника, котрий навчається. Це – підсистема «Я – Інші» [119, с. 216], у більш конкретизованому виді її можна подати як «Я – Викладач».

Кожна з форм навчання має свої недоліки та переваги. Так, при груповому навчанні складаються сприятливі умови для розвитку корпоративної культури, взаємодопомоги між дорослими учнями, легше здійснювати контроль за ходом заняття. Недоліками можна вважати необхідність спеціально облаштованого приміщення для проведення занять, низки технічних засобів навчання одночасно для всіх учасників, часто неможливість спланувати навчання для групи працівників, котрі працюють у різні зміни, по різних графіках в рамках невеликого готелю чи ресторану. Індивідуальне ж навчання сприяє більш продуктивному використанню часу, відведеного на набуття певних умінь та удосконалення навиків. Така форма навчання в рамках підвищення

кваліфікації враховує особисті якості кожного працюючого учня, дозволяє ретельно моніторити його досягнення, притримуватися правил охорони праці.

По місцю проведення навчання працівників розрізняють два види: навчання внутрішнє та зовнішнє [145, с. 334]. Окрім зазначених, деякі дослідники вирізняють ще один вид в межах внутрішнього навчання – внутрішнє на робочому місці та внутрішнє за межами робочого місця [357; 599, с. 160-161]. Ми підтримуємо виокремлення додаткового виду навчання у внутрішньому, адже аналіз навчальної діяльності в готельних мережах підтверджує доцільність його вирізнення. Так, у мережі готелів Marriott визнають, що більшість працівників не бажають залишатися на малокваліфікованих роботах, таких як покоївка, ліфтер чи помічник офіціанта. Тому щорічно 34 години виділяються для їх професійного розвитку. Marriott навчає своїх працівників широкому колу питань і періодично здійснює ротацію персоналу, що дає можливість працюючим знайти місце роботи, яке їм найбільше подобається. Як бачимо, навчання передбачається на робочому місці та за його межами, але в рамках організації

Загалом, вирізняють три види способів оновлення професійних знань та удосконалення умінь і навичок. Однак, вважаємо доцільним додати до цієї класифікації ще один вагомий вид навчання працівників, без якого реалізація принципу неперервності освіти неможлива взагалі – самостійне навчання працівника. Працівників заохочують до самонавчання, якщо вони бажають просування в кар'єрі. Мета такого підходу – підтримувати інтерес працівників до своєї роботи та до своєї компанії загалом. Завдяки такій політиці професійного розвитку кадрів у готельних мережах, наприклад, Marriott може похвалитися тим фактом, що 3000 менеджерів вищої ланки, які працюють в мережі, розпочинали свою кар'єру з посади некваліфікованих працівників [562]. Детальніше ми розглянемо самоосвіту та самонавчання далі як освітню можливість, доступну для кожного працівника за межами організації його працевлаштування.

За своєю спрямованістю навчання може бути особистісне, коли відповідає потребам окремого працівника. Переважно це – самостійне навчання. Інші види навчання за спрямованістю є спеціалізоване, про яке йшла мова вище, та загальне, багатопрофільне, яке охоплює усіх членів персоналу організації, базується на єдиних корпоративних цінностях, але широкі за своєю тематикою.

Крім того, при виборі стратегії навчання персоналу завжди постає дилема – «навчання як ліквідація не дуже вдалого вибору працівників при прийомі на роботу, або як навчання інноваціям, новим технологіям на фірмі» [13, с. 25]. На нашу думку, до цієї категорії варто також віднести ще одну опцію стратегії навчання персоналу – адаптацію працівника в організації. У широкому значенні під адаптацією розуміють пристосування людини до середовища. В Українському педагогічному енциклопедичному словнику адаптація тлумачиться як «соціальне пристосування, процес або результат процесу, який передбачає гармонійне з точки зору індивідуальних прагнень людини задоволення її потреб, створення умов для її (людини) здорового, щасливого життя в суспільстві» [48, с. 15].

Проблеми соціально-психологічного аспекту адаптації досліджувала у своєму дисертаційному дослідженні Н. Бідюк, яка виокремила декілька її видів: фізіологічну, соціальну та трудову [17, с. 136-147].

Як одна із стратегій навчання персоналу є трудова чи професійна адаптація. Під нею ми розуміємо навчання нового працівника з метою його входження в організацію, ознайомлення з посадовими обов'язками. Головним показником такої адаптації є, на думку Н. Бідюк, швидкість та якість освоєння своєї спеціальності, характерних для неї операцій, дій, рухів відповідно до технологічного процесу, посадових обов'язків, норм витрат праці, а також готовності до прийняття рішень і дій у стандартних виробничих ситуаціях [17, с. 140].

Однак, внутрішньофірмові зміни, підвищення стандартів обслуговування, мінливі міжособистісні стосунки на робочому місці змушують і працівника, який працює на цьому підприємстві не перший рік, постійно адаптуватися до змін. Тому процес адаптації можна вважати постійним і вартим включення в стратегію навчання персоналу. Таким чином, ми отримуємо тріаду стратегій: навчання для адаптації, фіксує та інноваційне. Дещо інші терміни використовує американський дослідник Денніс Ніксон (D. Nickson), коли визначає види навчання за їх метою [599, с. 157]. У його термінології, адаптаційне навчання йменується «ініціативою соціалізації» (socialization initiative), тобто це вступне навчання, під час якого працівник знайомиться із організаційною культурою, корпоративними нормами та правилами. Фіксує навчання умовно можна співвіднести із його «дисциплінарною ініціативою» (disciplinary initiative), хоча зміст того, що Д. Ніксон (D. Nickson) вкладає в це поняття не зовсім співпадає з нашим баченням. Вчений вважає, що навчання дисциплінарного спрямування має місце тоді, коли виконання трудових обов'язків працівником не відповідає корпоративним стандартам якості наданих послуг, а мета навчання – усунути недоліки, відпрацювати технічні навички працівника. Інноваційне навчання в нашому розумінні повністю співпадає з «ініціативою розвитку» (development initiative), запропоновану Д. Ніксоном (D. Nickson). Мета такого виду навчання – розвивати індивіда, професійно та особистісно, готуючи його до опанування новими технологіями в процесі роботи, кар'єрного підвищення чи певних організаційних змін, зокрема спрямування політики організації (готельного підприємства) на повне задоволення потреб клієнта.

Що стосується пізнавальної активності працівників під час їх навчання, то доречно звернутися до наукових досліджень Л. Б. Лук'янової щодо однієї з базових категорій андрагогіки – дорослості. Дослідниця визначає два шляхи розширення власного «Я» - активний та пасивний. У першому випадку активне, творче «Я», втілене у своїх діяннях, у відношенні з іншими людьми, а в другому – пасивне «Я», як усвідомлена залежність зовнішніх сил і обставин [123, с. 22]. Суголосним, на наш погляд, є і поділ пізнавальної активності працівників в процесі їх навчання та професійного розвитку. Одні охоче навчаються на робочому місці і неперервно займаються самоосвітою, прагнуть

удосконалити свою майстерність і підвищити професіоналізм. Інші роблять це через примус, пристосованість до обставин.

Розглянемо ще один критерій, без якого підвищення кваліфікації та навчання в його межах не є ефективним – зворотний зв'язок (feedback). Цілком зрозуміло, що при наявності зворотного зв'язку навчання буде результативнішим, адже це – не просто контроль чи перевірка досягнень, термінів виконання навчальних завдань, це – рівноправні партнерські стосунки: обговорення та аналіз виконаної роботи, оцінка виконаному, а не особистості виконавця, порівняння очікуваних з отриманими результатами, взаємний пошук шляхів усунення недоліків.

Викладений матеріал по навчанню працівників в контексті неперервної освіти дозволив нам класифікувати види неперервного навчання за різними критеріями (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

### Неперервне навчання працівників: характеристики

Критерій:	Опис		
Характер навчання	Одноразове, безсистемне	Періодичне (час від часу)	Багаторазове, планове
Тривалість	Інтенсивне навчання	Короткотривале навчання	Довготривале навчання
Місце проведення навчання	Внутрішнє навчання (в умовах організації)	Зовнішнє навчання (поза межами організації)	Комбіноване навчання (внутрішнє + зовнішнє)
Форма організації навчання	Індивідуальне навчання	Групове навчання	Самокероване навчання (самоосвіта)
По складу учасників	Відкрите навчання (для всіх бажаючих)	Корпоративне навчання (орієнтоване на замовника)	Корпоративне навчання (внутрішнє, лише для працівників організації)
Спрямованість	Спеціалізована	Багатопротильна	Особистісна
Пізнавальна активність	Пасивна	Активна	
Мета	Навчання для адаптації в організації	Зберігаюче (фіксує) навчання – для засвоєння поглядів, методів, правил тощо	Інноваційне навчання – для розвитку потенціалу працівників
Зворотній зв'язок	Наявний	Відсутній	

Джерело: систематизовано автором на основі вивчення [13; 119; 123; 145; 169; 357; 599; 631].

Прикладом неперервності навчання/учіння своїх працівників може слугувати 5 ступенева програма професійного розвитку працівника, що діє в готельній мережі Radisson SAS у складі корпорації Rezidor Hotel Group [629]. Розроблена програма професійного розвитку дозволяє повністю розкрити потенціал працівника і, разом з тим, відображає місцеві традиції тих 60+ країн, в яких діє мережа. Слоган готельної мережі Radisson SAS «Yes, I can!» (Так, я можу!) є філософією обслуговування як гостей, ділових партнерів, так і самих працівників. Навчальні програми мережі підпорядковані корпоративній філософії, починаються з прийому працівника на роботу, торкаються усіх рівнів готелю від малокваліфікованих посад до топ-менеджерів. Результатами продуманої та виваженої політики турботи компанії про працівника, включаючи його навчання, є той факт, що 90% усіх генеральних менеджерів корпорації Rezidor Hotel Group «домашнього виховання» [289, с. 1; 629].

Також вартою нашої уваги є програма професійного розвитку працівника «Дай мені п'ять!» (Gimme 5!). Якщо уявити перевернуту піраміду, в якій верхівка знаходиться внизу, а основа вверху, то це буде схематичне ображення навчальної діяльності та її обсягів в готельних підприємствах Radisson SAS (див. додаток 12). На першому рівні перевернутої піраміди, яка є найширша, для усіх працівників обов'язковими є дві загально корпоративні програми «Yes, I can!» (Так, я можу!), «Responsible Business» (Відповідальний бізнес) та навчання на робочому місці для розвитку необхідних оперативних навичок для належного виконання трудових обов'язків. На рівні 2 пропонуються спеціальні курси для супервайзерів, зокрема Програма розвитку менеджменту (Management Development Programme). За допомогою цієї навчальної програми супервайзери упродовж двох років можуть стати головами відділів, тобто переходять на рівень 3. На наступному рівні для працівників корпорації пропонуються дві унікальні навчальні програми. Перша – Бізнес школа (Business School @Rezidor), яка розпочала свою діяльність у 1996 році як корпоративна школа. Друга – Програма розвитку партнерства «ментор-його підопічний» (Mentor-Mentee Programme), мета якої знайти і розвивати кращих з кращих, які мають талант, щоб стати Генеральним менеджером. Навчання здійснюється упродовж 12 місяців під керівництвом особистого ментора, як правило вже досвідченого Генерального менеджера. Менті, тобто підопічний, набуває усіх необхідних навичок, впевненості, досвіду для того, щоб очолити свій перший готель у мережі чи корпорації.

Усі Генеральні менеджери корпорації Rezidor Hotel Group, досвідчені і новопризначені, зустрічаються знову на четвертому рівні програми професійного розвитку і далі опановують курси менеджменту у корпоративній школі Business School @Rezidor з тим, щоб перейти на вищий п'ятий рівень. Кандидатів ретельно відбирають, вони мають гарну мотивацію, глибокі знання, компетентності старших менеджерів, які вміють передбачати, спрямовувати і розвивати бізнес у світовому масштабі.

Слід зауважити, що п'ятиступенева програма професійного розвитку фахівців корпорації Rezidor Hotel Group є дуже гнучкою. Команда корпоративних професіоналів з

розвитку людських ресурсів постійно удосконалює навчальні програми, доповнює їх, створює нові модулі, як, наприклад, Освітню мережу Rezidor (Rezidor Learning Network) чи систему електронного навчання, що базується на віртуальній електронній платформі.

Для того, щоб програма була ефективною, корпорація регулярно визначає навчальні потреби своїх працівників, залучає своїх працівників до планування та до прийняття рішень, постійно здійснює зворотний зв'язок. Так, за дослідженням рівня задоволеності працівників корпорації (Group-wide Employee Satisfaction Survey), яке є частиною щорічного клімат-аналізу (Climate Analysis), що здійснюється зовнішнім незалежним експертом, починаючи з 1991 року, корпорація у минулому році набрала 86,7 балів із 100 [689]. Такий результат в готельній індустрії підтверджує ефективність розробленої програми професійного розвитку. Головною причиною її ефективності, на нашу думку, є реалізація в описаній програмі професійного розвитку принципів навчання дорослих, зокрема, неперервності навчання, його наступності, контекстності навчання, мотивації працівників, втілення результатів у практиці діяльності, залучення працівників до проектування навчального процесу.

Підсумовуючи вищевикладене, можна стверджувати, що розглянуті освітні можливості на рівні індивіда, пов'язані переважно з діяльністю на робочому місці. Водночас індивід має низку інших можливостей для свого професійного розвитку за межами організації свого працевлаштування: неформальне навчання на курсах, семінарах, участь у конференціях, інформальне навчання, самоосвіта. Так, дослідники питань розвитку персоналу в індустрії гостинності Д. Літлджон (D. Littlejohn), С. Ватсон (S. Watson) визначають 4 головних опції індивідуального навчання та професійного розвитку:

- освітні можливості на робочому місці;
- курси, семінари, конференції;
- самокероване та інформальне навчання (наприклад, плановане читання, самонавчання за допомогою новітніх інформаційних технологій);
- особиста діяльність за межами робочого місця (праця волонтером) [549, с. 410].

Не можемо не погодитися з точкою зору цих науковців. Однак, курси, семінари, конференції можуть бути організовані і проведені організацією, в якій працює індивід. А інформальне навчання може мати місце і в рамках організації його працевлаштування. Відтак, вважаємо за доцільне розрізняти дві категорії освітніх можливостей для професійного розвитку фахівців готельного бізнесу на рівні індивіда:

- ті, що мають місце на робочому місці в межах організації;
- ті, що мають місце поза ним.

Проте, слід зауважити, що запропонований поділ є досить умовним, оскільки вони – взаємопов'язані. Наприклад, працівник може самонавчатись на своєму робочому місці чи в межах організації свого працевлаштування, так і поза нею. Проте переважно

працівник займається своєю самоосвітою не в робочий час, а отже, не на робочому місці.

Тому розглянемо більш детально, якими освітніми можливостями може скористатися працівник для свого професійного розвитку за межами своєї компанії. Передусім, як стає зрозумілим із вище зазначеного, це – самостійне навчання, яке на думку науковців В. Трівун (V. Trivun), В. Кенджік (V. Kenjic), Ф. Махмуткехаджік (F. Mahmutcehajic), є належним інструментом задоволення суспільних та освітніх вимог, що змінюються, та інструментом, що добре відповідає потребам індивіда [698, с. 181].

Самостійне навчання часто називають самокерованим. Воно вважається найбільш простою формою навчання, адже для нього не потрібно таких ресурсів, як спеціальне приміщення, інструктор чи викладач, розклад занять чи спеціально відведений для навчання час – самонавчання проходить там, тоді і коли зручно учню. Фахівець, котрий займається самоосвітою, «не потребує певних жорстких форм зовнішнього управління, контролю, тобто він володіє достатньо високою внутрішньою мотивацією учіння, високим рівнем самоконтролю, самодисципліни, самоорганізації праці» [284, с. 128]. Такі переваги самоосвіти призвели до того, що на сучасному етапі у навчанні дорослих «акцент зміщується на самоосвітню діяльність» [17, с. 100].

Самоосвіта тісно пов'язана з проблемами самоактуалізації, самореалізації, саморегуляції, самовдосконалення особистості, відіграє важливу роль у системі неперервного професійного навчання. Спрямування на «людинувимірність», тобто на розвиток особистості, є характерною рисою тисячоліття [262, с. 4]. Завдяки неперервній самоосвіті працівник формується як особистість, яка може ефективно вирішувати питання особистісного характеру, компетентно виконувати робочі обов'язки, активно функціонувати в суспільстві. Цих мотиваційних факторів може бути недостатньо для працівника, щоб заохотити його до самокерованого навчання та самоосвіти. Тому ефективним засобом можна вважати розробку особистих планів професійного розвитку працівника, яка здійснюється в організації його працевлаштування. Завдяки особистим планам професійного розвитку реалізується взаємозв'язок між першою та другою групами можливостей для навчання та професійного розвитку індивіда, тому що план укладається на місці працевлаштування, в ньому відображено не лише навчання, що проводиться в компанії, але й освітні засоби за її межами, які найбільше імпонують індивіду.

Аналіз посадових обов'язків менеджерів із кадрів готельного бізнесу за доступними для широкого загалу інтернет-ресурсами свідчить, що до кола їх обов'язків входить розробка та укладання планів професійного розвитку [624].

Загалом, під планом професійного розвитку розуміють документ, в якому відображено мету, розвиток необхідних компетентностей, цілі, яких необхідно досягнути члену персоналу для того, щоб підтримувати його безперервний розвиток як працівника, так і особистості, що в результаті приведе до покращення якості виконуваної роботи та розвитку його кар'єри [там само]. Для того, щоб такий план був ефективним його мають

укладати працівник спільно з менеджером, який безпосередньо працює разом із ним, та під керівництвом менеджера з розвитку людських ресурсів чи менеджера по роботі з кадрами. Тісна співпраця працівника з менеджером дозволяє визначити необхідні навички та ресурси, щоб забезпечити виконання плану та врахувати стратегічні потреби організації.

Зразок методичних рекомендацій, як правильно укласти такий план подано в додатку 13. Як правило, процес укладання особистого плану професійного розвитку охоплює п'ять етапів:

- етап 1: попросити працівника провести його само-оцінювання;
- етап 2: аналіз отриманих результатів на рівні навичок індивіда;
- етап 3: оцінити потреби підрозділу, в якому працює працівник, та в цілому всієї організації;
- етап 4: дослідити можливості для розвитку з членом персоналу;
- етап 5: записувати та аналізувати прогрес працівника за визначений період;
- етап 1: здійснити нове само-оцінювання [там само].

Аналіз методичних рекомендацій дозволив нам виокремити головні принципи, на яких план професійного розвитку має базуватися, щоб бути «живим».

По-перше, план професійного розвитку працівника будується на основі *принципу особистісно орієнтованого навчання*, тобто передбачає врахування індивідуальних особливостей працівника, його здібностей, навичок, попереднього освітнього досвіду, його учіннєвого стилю тощо. Це забезпечує працівнику можливість через усвідомлення такого вагомого фактора, як WIFM (що це дає мені?) реалізувати себе повною мірою в професійній та навчальній діяльності.

По-друге, дуже тісно пов'язаним із попереднім є *принцип врахування особистого досвіду* працівника, який забезпечує, за словами вітчизняної дослідниці Н. Бідюк, «органічне поєднання наявних знань та умінь з новими» [17, с. 172]. Безперечно, укладання програми професійного розвитку працівника неможливе без його попереднього досвіду, який є вагомим підґрунтям набуття нових знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій тощо.

По-третє, професійний розвиток членів персоналу має починатися з початком їх діяльності у команді організації. Крім того, він має бути своєчасним, тобто укладатися не після того, як було виявлено, що той чи інший член команди потребує певного покращення у своїй діяльності, а до того, виходячи з положення, що, конкурентоспроможність кожного члена команди робить конкурентоспроможним і саму організацію. Іншими словами, дотримання зазначених умов забезпечує реалізацію *принципу випереджувального навчання*, оскільки передбачає прогностичність розвитку працівника, як професіонала і особистості, так і всієї організації.

По-четверте, *принцип партнерства*, який реалізується у спільному розробленні плану та подальших проміжних обговорень результатів його виконання. По-п'яте, *принцип диференціації змісту, форм і методів* роботи із працівником передбачає



індивідуальний підхід до укладання плану професійного розвитку, врахування його освітніх потреб та інтересів. Це зумовлює використання різних форм і методів навчання та професійного розвитку, що робить виконання плану гнучким та варіативним, відтак його легко адаптувати до нових змін та викликів. Наявність зворотного зв'язку забезпечує усвідомлення досягнутих успіхів у набутті працівником нових навичок, знань, ціннісних орієнтацій, що значно підвищує рівень самооцінки працівника та його мотивації до свого подальшого розвитку. До плану професійного розвитку мають постійно звертатися упродовж року. За порадою практиків, до річного звіту не менше одного разу повинно бути проведене проміжне обговорення виконання пунктів плану між працівником та його менеджером (супервайзером, наставником, ментором) [624]. Завдяки дотриманню цих умов втілюється в практику діяльності *принцип актуалізації результатів* реалізації укладеного плану.

Таким чином, комплексна реалізація зазначених принципів при укладанні плану професійного розвитку працівника робить його досить ефективним засобом професійного та особистісного розвитку. Незважаючи на те, що він укладається на робочому місці працівника, крім освітніх можливостей, що їх пропонує організація, в ньому можуть бути враховані інші освітні можливості. Однією із таких можливостей саморозвитку у професійному та особистісному плані є **спілкування**. Особисте спілкування з колегами на робочому місці, поза ним, спілкування зі своїм ментором, супервайзером, менеджером із персоналу, головою свого відділу в готелі тощо, можливо і не вважається навчальним методом у формальній освіті, проте є дієвим учіннєвим засобом в інформальній. Його освітні можливості для професійного розвитку фахівця надзвичайно широкі. Наприклад, пізнання досвіду свого колеги сприяє рефлексії, самоаналізу, підсвідомому порівнянню, що змушує працівника робити певні висновки щодо поповнення власних знань, шляхів удосконалення власних навичок та умінь, тобто спілкування сприяє саморозвитку. Знання, отримані у процесі спілкування, завжди є релевантними, близькими. За своєю сутністю, вони є «не гіршими, ніж отримані в освітніх закладах» [477, с. 25].

Слід зауважити, що визнання ролі спілкування колег по роботі для навчання та професійного розвитку проявилось в утворенні нового терміну, яким широко послуговуються нині в науковому тезаурусі з управління персоналом: «peer-to-peer communication» (P2P). На думку науковців, **спілкування колег на робочому місці** представляє собою горизонтальні зв'язки в організації [485]. Саме горизонтальні зв'язки утворюють основу для побудови ефективного корпоративного навчання/учіння та відрізняють самоучіннєву організацію, в якій створено усі умови для неперервного професійного навчання персоналу, від традиційної.

Завдяки новим технологіям, в соціальних мережах створюються цілі платформи для спілкування колег, однодумців, партнерів. Така **віртуальна спільнота** (P2P community) відіграє вагомий роль в інформальному навчанні. Члени спільноти обмінюються досвідом, думками, навчальними ресурсами. Зокрема, працівники

готельного бренду Hilton, крім офіційного сайту корпорації, мають веб-сторінку в Інтернеті: «Один світ, один бренд, один голос», яка є результатом спільної діяльності членів Hilton. 144000 осіб по всьому світу об'єдналися для он-лайн обміну ініціативами бренду з різних питань навчання персоналу, розвитку та підтримки навичок, проведення експертизи знань продукту, для проведення навчання менеджерів, щоб «зробити з них не просто працівників мережі, а амбасадорів бренду Hilton».

Спільнота колег-членів Hilton з'явилася он-лайн у 2009 р. Результати її діяльності свідчать про ефективне функціонування: було зроблено 130796 коментарів; завантажено 197760 фотографій і 2489 відео-роликів; запропоновано 1729 пропозицій, як вирішити певні проблеми; 11340 учасників поділилися своїм життєвим та робочим досвідом; було зафіксовано 10 мільйонів переглядів сторінок спільноти; 71% тих, хто побував на сторінках спільноти, стали постійними користувачами [469].

Ще один вагомий засіб професійного та особистісного розвитку фахівця є **спеціалізовані фахові журнали та книги**, в процесі читання яких фахівець знайомиться із результатами емпіричних досліджень у сфері своїх інтересів. Однак, зрозуміло, що цей засіб професійного розвитку використовується не всіма працівниками, а лише середнього і вищого управлінського рівнів. Проте менеджмент готельних компаній усвідомлює наскільки великим є навчальний потенціал книги. Тому готельні корпорації публікують так-звані «настільні книги працівника» і вручають своїм працівникам після вступного навчання. Аналіз інтернет-джерел свідчить, що мережі Hilton, Marriott, Rezidor, InterContinental, Fairmont та інші в своєму навчально-методичному арсеналі мають такі книги. Крім того, періодично мережі у складі корпорацій випускають **інформаційні листки** чи бюлетені (newsletters), в яких висвітлюються різні корпоративні питання, наприклад, як на практиці втілюється корпоративна політика, які нові еко-програми готельна мережа розпочинає, їх сутність, заходи їх реалізації, результати попередніх програм, відзначаються переможці року за певними напрямками роботи, які навчальні програми пропонуються для працівників тощо. Слід зауважити, що у сьогоденний час високих технологій, інформаційні листки поступово втрачають свої позиції і поступаються місцем електронним засобам, які мають низку переваг над традиційними друкованими виданнями. Передусім, це оновлюваність змісту повідомлень, вільний доступ усіх працівників корпорації до наданої інформації, зворотний зв'язок та інші. Таким чином, **електронні засоби** набувають популярності як засоби навчання, особистісного та професійного розвитку. Відтак готельні корпорації створюють не лише **офіційні сайти**, на яких представлено їх діяльність та стратегічні цілі розвитку компанії та персоналу, але й **внутрішні мережі Intra-net**, які вміщують інформацію для внутрішнього користування. Обов'язковим елементом внутрішньої електронної мережі є перелік освітніх та кар'єрних можливостей для працівників корпорації. Більшість з них мають навіть навчальні платформи, як, наприклад, Hilton, Marriott, InterContinental, Rezidor, тобто саме ті, які мають корпоративні університети.

Таким чином, навчання та професійний розвиток фахівця на рівні індивіда, який корелює з концептом освіти упродовж життя, охоплює такі освітні можливості:

- в межах організації та робочого місця;
- за межами організації.

Як свідчить аналіз діяльності готельних підприємств, спрямованої на навчання та професійний розвиток їх персоналу, в готельному бізнесі реалізуються обидві можливості. Навчання в межах першої можливості може мати різні характеристики, однак пріоритетними з них є неперервність, систематичність та системність здійснюваного навчання, його інноваційність, наявність зворотного зв'язку. Освітні можливості другої групи більш широкі, своєчасно та адекватно реагують на виклики часу та ринку, повністю залежать від вибору самого фахівця, відтак можуть бути більш ефективними за першу групу. Проте, вони поки що використовуються не повною мірою. Цілеспрямована робота менеджерів з персоналу по розробці та укладанні особистих планів професійного розвитку кожного працівника сприятиме ширшому використанню потенціалу освітніх можливостей другої групи, зокрема самокерованого навчання та самоосвіти.

#### **4.2. Готельні корпорації як феномен «самоучинської організації», їх специфіка та особливості функціонування**

Другий рівень дослідження професійного розвитку фахівців репрезентує собою рівень організації, на якому ми зупинимося детальніше та з'ясуємо сутність професійного розвитку на цьому рівні.

Останнім часом керівники підприємств все більше цікавляться питанням переведення своєї компанії в розряд тих, кого прийнято називати організаціями, що навчаються. Причини такої зацікавленості зрозумілі та обґрунтовані. Для того, щоб компанія могла не просто виживати, а процвітати у сучасних умовах, необхідно, щоб вона могла бути гнучкою, мала змогу адаптуватися до постійно мінливих умов та зростаючих вимог. А отже кожен співробітник цієї компанії повинен систематично навчатися, використовуючи можливості формальної, неформальної та інформальної освіти, тобто займатися особистим розвитком. Така потреба, як пояснює вітчизняна дослідниця Л. Сподін, виникає через соціальне замовлення на фахівця нового покоління, людину з інноваційним мисленням, здатну існувати в умовах постійних змін, підготовлену до життя, де визначальну роль будуть відігравати інформація та знання, що невпинно оновлюються [235, с. 9].

Щодо готельної індустрії, то дослідники зауважують, що її працівники потребують навичок «вищого рівня» у зв'язку зі зміною бізнес-цілей та зростанням міжнародних стандартів гостинності. Рішення вони вбачають в меншому покладанні на формальну освіту і збільшенні відповідальності за навчання персоналу на самі організації, які заохочували б працівників до постійного навчання [673]. Так, Рітц-Карлтон дає кожному

своєму працівнику 100 годин навчання щорічно і зауважує, що «для цієї організації навчання персоналу це – не розкіш, а ... проста необхідність» [436, с. 9].

Глобалізація змушує організації точно ідентифікувати для себе конкуруючі переваги, і все частіше такою перевагою стають навички і кваліфікація людей, які працюють в цих організаціях [673]. Компанії потребують працівників, які добре навчені і залишаються компетентними упродовж всієї кар'єри. Працівники, в свою чергу, потребують оновлення навичок, підвищення кваліфікації, яке сприятиме їх кар'єрі, дозволить їм залишатися затребуваними на ринку праці та мобільними. Поступово роль відділів кадрів розглядається як знаряддя для отримання конкуруючих переваг і співвіднесення навчання зі стратегічними цілями компанії, як основа для створення функціональної міжнародної бази навичок [там само].

Нині знання, а не сировина, не матеріали, ні, навіть, інформація – «саме знання стають основним стратегічним ресурсом», а працівники, які володіють корпоративними знаннями, є провідною силою суспільства [2, с. 155]. Тому компанії змушені систематично оновлювати свої знання та доносити їх до своїх працівників, одним із таких шляхів виступає внутрішньофірмове навчання кадрів. Компанії, які забезпечують своїм працівникам можливості для навчання/учіння, зазначають, що їх працівники отримують більше задоволення від роботи. Як наслідок, компанії мають більшу продуктивність. Обидва чинники (задоволення від роботи та збільшення продуктивності праці) позитивно впливають на прибутковість компанії. Тому закономірно, що навчання персоналу повинно бути інкорпорованим в стратегічні плани компанії [454, с. 282].

Підкреслюючи роль знань у нинішніх економічних умовах, П. Сенге (P.Senge), відомий розробник теорії організацій, що самонавчаються, зазначає: «Ми сьогодні перебуваємо в процесі фундаментального зсуву філософії та практики менеджменту. Традиційна організація минулого, орієнтована на ресурси, стрімко віддає свої позиції новій організації, що народжується, в основі якої лежать знання» [217, с. 13].

Суголосною цьому твердженню є думка вітчизняних науковців, що впровадження новітніх освітніх тенденцій в діяльність компаній – надзвичайно важливе, адже вони, «являють собою головний важіль підвищення продуктивності праці та забезпечення конкурентоспроможності на світовому ринку» [25, с. 11].

Тому не дивно, що найбільш успішні компанії – організації нового зразку, які розглядають навчання своїх працівників як частину стратегічних планів свого розвитку. В зарубіжних наукових джерелах широко використовується термін «learning organization» та «self-learning organization» для позначення таких компаній.

Вперше термін «learning organization» було введено до наукового обігу в працях К. Арджіріса (C. Argyris) у 80-х роках минулого століття. У російськомовній версії його книги «Организационное научение» термін представлено як «научающаяся организация» (learning organization) [10]. Другий термін «self-learning organization» був запропонований П. Сенге. У російському перекладі його книги «П'ята дисципліна», термін подано як «самообучающаяся организация» [217].

У російськомовних джерелах словосполучення «обучающаяся организация» та «самообучающаяся организация» вже усталені та сприймаються як терміни [2;3; 6; 40; 67; 72; 89; 106; 126; 203; 246; 247]. У вітчизняному науковому тезаурусі поки що відсутній єдиний термін, який позначав би новий освітній феномен. Однак, в поодиноких наукових розвідках з цієї тематики ми зустріли декілька споріднених за своїм змістом термінів: «інтелектуальні організації» [22, с. 32], «організації, що навчаються», «організації, що навчають» [37; 38; 52, с. 34] та найчастотніший по вживаності – «організації, що самонавчаються» [90; 92; 170; 176]. Причому, всі проаналізовані нами праці, що стосуються організацій нового зразку, належать до сфери економічних дисциплін. Наукові дослідження цього питання з позицій педагогіки майже відсутні, хоча організації, що самонавчаються, можуть бути важливим джерелом для пізнання механізмів навчання/учіння дорослих учнів, працівників такої організації.

З'ясуємо, який україномовний термін найповніше розкриватиме суть досліджуваного явища та відповідатиме його англomовним аналогам «learning organization», «self-learning organization». Оскільки ключовим словом у зазначеному англomовному терміні є концепт «learning», який в першому розділі нашої наукової роботи було запропоновано трактувати як «учіння», складовою якого є «навчання» (training), то можемо викарбувати новий термін: **«учіннєва організація»** та **«самоучіннєва організація»**. Якщо притримуватися описаної логіки співвідношення навчання-учіння, то запропонований термін повністю відображає зміст освітніх інновацій. Організація не просто навчає своїх співробітників та розвиває їх професійні уміння та навички (train), а дає їм нові знання, навчає їх учитися (learn).

Розглянемо детальніше, що розуміють дослідники під учіннєвою та самоучіннєвою організацією і чи можемо ми вважати такими готельні корпорації.

Оскільки вітчизняні дослідники лише поверхнево торкнулися цієї теми, то учіннєва організація розглядається вузько, як одна із новітніх форм освіти дорослих, в якій компанії організують навчання для власних співробітників [52, с. 34]. Іншими словами, якщо в компанії проводиться навчання персоналу, то можна вважати її учіннєвою організацією. Не можемо повністю погодитися з думкою А. Гончарук. Адже таке внутрішньофірмове навчання працівників може бути разовим, не систематичним. Кім того у такому трактуванні не відображено, в рамках якої освітньої системи: формальної чи неформальної повинно проводитися таке навчання. Для більш точного визначення, *по-перше*, необхідно уточнити характер навчання. *По-друге*, ідентифікувати характерні ознаки такої організації. *По-третє*, визначити принципи, яких повинна притримуватися організація в своїй діяльності, щоб її по праву можна було назвати «учіннєвою».

Російські дослідники більш широко трактують термін і під «учіннєвою організацією» мають на увазі «компанію, яка допомагає свої працівникам навчатися та підтримує їх наміри самостійно займатися навчанням з метою максимізувати свій потенціал, розвинути навички, покращити виконання свої трудових обов'язків та досягнути бажаного ідеалу в особистісному та професійному плані» [70, с. 122]. Більш

узагальнено тлумачення терміну подано в Словнику термінів HR: «Самоучіннева організація – це організація, яка створює, набуває, передає та зберігає знання» [214].

У зарубіжних джерелах популярними і поширеними є теорії учінневих організацій К. Арджіріса (C. Argyris), Н. Діксон (N. Dixon), Д. Гарвіна (D. Garvin), С. Керка (S. Kerka), В. Марсіка (V. Marsick), М. Педлера (M. Pedler), П. Сенге (P. Senge), С. Хьюза (C. Hughes), К. Уаткінса (K. Watkins) в кожній з яких це поняття інтерпретується по-різному [320; 321; 395; 439; 440; 488; 518; 564; 614; 650; 711]. Разом з тим, на думку Д. Гарвіна (D. Garvin), всі визначення учінневої організації, що пропонуються, – невиразні [440, с. 9]. Хоча концепту «учіннева організація» понад 30 років, донині деякі автори не вірять, що такі організації існують. «Скептицизм» щодо самого терміну породжує протиріччя [592] та «відсутність консенсусу щодо визначення учінневої організації» [518].

Виокремимо та проаналізуємо ті визначення, на які найчастіше опираються зарубіжні вчені:

- 1) Учіннева організація – це організація, в якій люди постійно продовжують розширювати свою здатність створювати результати, яких вони насправді бажають, і в якій підтримують широкі зразки мислення, де колективне натхнення – вільне, не нав'язане, де люди постійно вчаться, як постійно учитися разом [217, с. 33].
- 2) Учіннева організація – це бачення того, що може стати можливим. Це не просто навчання окремих осіб; вона має місце як результат навчання/учіння на рівні організації. Це організація, яка фасилітує навчання/учіння всіх своїх членів та постійно трансформується сама [614, с. 1].
- 3) Учінневій організації властиве згуртування всіх своїх працівників у команду, яка колективно відповідає за всі зміни, спрямовані на єдині цінності та принципи [709, с. 118; 712].

Як бачимо, в цих визначеннях є і спільне, і відмінне. Наприклад, М. Педлер (M. Pedler) та його колеги підходять до учінневої організації з позицій вищої керівної ланки, тобто вони розглядають її у площині «зверху до низу», від керівників до виконавців [488, с. 183]. Підхід К. Уаткінса (K. Watkins) та В. Марсіка (V. Marsick) – більш демократичний, з їх визначення зрозуміло, що навчання ініціюється «знизу до верху» [564; 709; 711; 713].

Загалом всі роботи, присвячені учінневим та самоучінневим організаціям, можна розділити на дві категорії:

- науково-популярні – ті, що насичені практичними рекомендаціями, як збільшити здатність організації більш результативно навчати без теоретичної бази;
- академічні – ті, що пропонують теоретичні підходи до вивчення проблеми та які підкріплені практикою.

Представником першої категорії є П. Сенге, друга асоціюється з працями К. Арджіріса. Таким чином, мова йде про два підходи, автори яких відстоюють свої точки

зору. Однак, результати застосування тієї чи іншої теорії на практиці схожі – формування високоефективної організації, що оперативно реагує на зміни зовнішнього оточення та максимально використовує потенціал всіх її членів [10, с. x].

В теоріях учіннєвих організацій ключовими є п'ять критеріїв, що були визначені та систематизовані П Сенге (P. Senge):

1. **Особиста майстерність**, якої прагне кожна людина, якої можна досягти через навчання упродовж всього життя. Відтак, потенціал навчання/учіння організації залежить від індивідуальної готовності до навчання/учіння її співробітників, тому компанія і підтримує бажання своїх працівників навчатися.
2. **Ментальні моделі** як конструкції дійсності у формі узагальнень, уявлень, передбачень дій та їх наслідків, тобто стереотипи мислення. Ментальні моделі спрощують складну дійсність до суб'єктивно важливої інформації, визначаючи її як факт, який буде сприйнятий, інтерпретований та послужить стимулом до дії. Для учіннєвої організації важливо навчитися критично обмірковувати існуючі ментальні моделі, не боятися ламати стереотипи та перебудовувати їх.
3. **Загальне бачення**, єдність поглядів, як відповідь на питання, що повинна виробляти організація. Прагнення кожного співробітника досягнути мети організації, що викликає почуття єдності і максимально підвищує продуктивність праці. Причиною, того, що організації не можуть реалізувати цей принцип, на думку П. Сенге, є той факт, що при створенні стратегічного плану розвитку компанії, не задіяними залишаються емоційні реакції працівників.
4. **Навчання/учіння в команді** – це вміння поєднувати інтелект та сильні сторони учасників в одній команді. Успішній команді притаманні взаємна довіра та готовність навчатися один у одного та інших команд, здібність аналізувати та керувати груповими процесами. Основа навчання/учіння в команді – діалог та дискусія, вміння знайти спільну мову з усіма членами команди, які мають різні професійні знання та практичний досвід. Тому не дивно, що самоучіннєва організація переважно використовує групові форми навчання/учіння.
5. **Системне мислення** – критерій, що інтегрує всі попередні. Той, хто мислить системно, може сприймати все цілісно і здатний знайти взаємозв'язки між подіями, передбачити можливі наслідки, уникнути очікуваних труднощів. Для цього необхідний досвід, вміння визнавати свої помилки та вчитися на власних та чужих помилках [217, с. 25-30].

Таким чином, ці критерії демонструють характерні відмінності учіннєвої організації від звичайної, в якій, можливо, навіть проводиться внутрішньофірмове навчання/учіння своїх кадрів, але яка не є учіннєвою організацією в повному сенсі цього слова.

Одним із недоліків теорії П. Сенге, як відзначають дослідники, є її утопічність, в тому значенні, що її майже нереально реалізувати. Наприклад, системний підхід – дуже широке поняття, і коли його застосовують різні компанії, вони втілюють зовсім різні практики, використовуючи модне поняття системності [87, с. 46].

Натомість, теорія К. Арджіріса крім опису та порад, якими повинна бути учіннева організація, пропонує модель, випробувану на практиці, яку можна однаково реалізувати в різних компаніях (одинарна та подвійна петля навчання/учіння) [320; 321]. За його переконанням, кожна організація та її співробітники – це система, що самонавчається. Адже працівники переймають досвід, тобто навчаються на практиці один в одного, у керівників, у партнерів чи конкурентів, можуть навчатися в спеціальних навчальних закладах, опановуючи теорію та здобуваючи професійні навички, запрошують спеціалістів для навчання своїх співробітників. Таке навчання – лише «одинарна петля» (single-loop learning), тобто навчання, як виконати ту чи іншу роботу, досягнути певних цілей. Якщо передати зміст «одинарної петлі навчання» запитанням, то воно звучатиме так: «Що ми робимо? Що ми отримуємо?» (дії + їх результати, наслідки). Тому лише «подвійна петля» навчання (double-loop learning) приведе до переоцінки базових цінностей, до зміни корпоративної культури для більш ефективного управління майбутніми змінами. Іншими словами «подвійна петля» навчання – це навчання/учіння про «одинарну петлю». У формі запитання – «Чому ми робимо те, що ми робимо?» [396; 655].

Обидві категорії праць хоча і різняться по тематиці, цільовій аудиторії, по стилю і мові, перетинаються, за словами К. Арджіріса, по найважливішим проблемам: концепціям, які пояснюють, що робить навчання/учіння «бажаним» чи «продуктивним» в організації; поглядам на природу та характер небезпек, що загрожують продуктивному організаційному навчанню/учінню та підходам до того, як подолати ці небезпеки та перешкоди [10, с. viii].

Дослідники обох груп визначають характерні ознаки самоучінневої організації, що можуть слугувати критеріями її відмінності від звичайної організації та водночас напрямками діяльності по реструктуризації звичайної компанії на самоучінневу. Найбільш повний перелік структурованих ознак учінневої організації представлено в працях М. Педлера (M. Pedler) та його колег [614, с. 24-28]. На їх переконання, основою будь-якої учінневої організації є 5 структурних елементів: стратегія (strategy), внутрішнє середовище (looking in), структури (structures), зовнішнє середовище (looking out) та можливості для навчання/учіння (learning opportunities), які, в свою чергу, підрозділяються на низку більш конкретизованих ознак (див. рис. 4.1).

Оскільки всі ознаки самоучінневих організацій було визначено в межах економічних дисциплін спробуємо виокремити ті особливості, що характеризують учінневу та самоучінневу організацію як педагогічний феномен.

Вартим уваги в цьому відношенні, на нашу думку, є метод визначення самоучінневої організації як учінневої системи, запропонований дослідниками Е. Невіс (E. Nevis), А. Дібелла (A. DiBella), Дж. Гоулдом (J. Gould) [594; 595]. Вивчаючи організації, які пропонують навчання своїм працівникам вчені дійшли висновку, що всі організації є учінневими системами, однак лише до певної міри. Міра залежить від «перспективи».



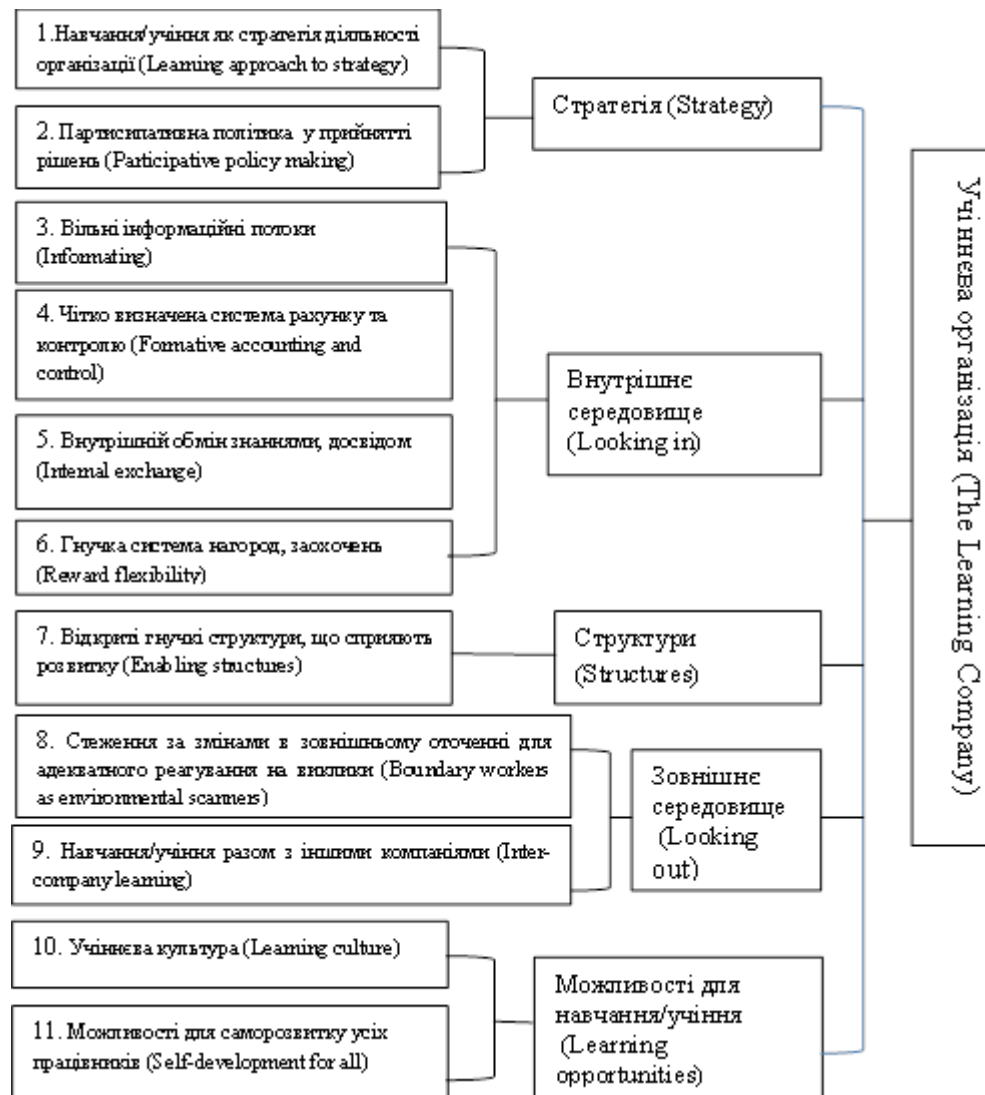


Рис. 4.1. Структуровані ознаки учіннєвої організації

Джерело: систематизовано за [594; 595].

Вони виокремили три визначальні перспективи:

- нормативна перспектива (normative perspective) – організаційне навчання/учіння має місце за певних умов, властивих саме такому типу організаціям, що мають певні характеристики;
- перспектива розвитку (development perspective) – учіннєва організація що представляє найвищу стадію організаційного розвитку;
- перспектива навичок (ability perspective) – навчання/учіння є вродженою характеристикою, притаманною всім організаціям [594; 595].

Отже, всі організації – учіннєві, тому що всі її працівники володіють навичками навчатися. Деякі з організацій більш учіннєві, тому що проводять навчання/учіння, викликане потребами самої організації, яка таким чином реагує на виклики зовнішнього середовища. Третій тип організацій – це учіннєві організації найвищого ґатунку, які розвиваються самі, розвиваючи своїх працівників.

Проаналізуємо ключові елементи, на яких базується самоучіннева організація останнього типу. Вони дозволяють нам розглядати її як педагогічну систему:

- учіннева культура;
- система внутрішнього навчання в організації;
- самоосвіта та саморозвиток.

Учінневу культуру вважають одним із проявів корпоративної культури, її невід'ємною частиною. Корпоративна культура формується на основі системи цінностей, відносин, вірувань та управляє діями та поведінкою працівників. Якщо завдяки корпоративній культурі в організації створено сприятливі умови для індивідуального та колективного навчання/учіння, то однією з її базових цінностей є корпоративне навчання/учіння та корпоративні знання. Тому, учінневу культуру, з повним правом, можна вважати характерною рисою учінневої організації., адже вона відрізняє її від звичайної організації.

Доповнюють характеристику учінневої культури організації риси, про які раніше вже йшла мова – дружнє середовище; використання нових систем, структур та процесів, які збільшують можливості для навчання/учіння; заохочення працівників до власних рішень на робочому місці та збільшення особистої відповідальності за них; контакти із зовнішніми партнерами для збільшення освітніх можливостей; роль інструкторів, тренерів, які проводять навчання. Не можна оминати також роль інформального навчання у створенні учінневої культури, завдяки якому безперервно відбувається ефективний обмін досвідом, знаннями між членами колективу, що приводить для покращення виконання посадових обов'язків. Нам близька позиція зарубіжних дослідників Дж. Янга і Е. Чапман (J. Young), (E. Charman), котрі пропонують вважати ще одним аспектом учінневої культури розвиток загальних умінь та навичок працівників [729, с. 2]. В термінах нашого дослідження, обов'язковою складовою учінневої культури має бути розвиток у працівників міжпрофесійних та загальнопрофесійних компетентностей, тобто тих, які не обмежуються певним робочим місцем та які можна використовувати не лише на різних роботах, але й у різних життєвих ситуаціях.

Лише за таких умов, коли організації будуть притаманні згадані вище риси, коли її працівники будуть навчатися на кожному рівні [478, с. 21], компанія матиме учінневу культуру та стане учінневою організацією.

Однак, як свідчить практика, однієї учінневої культури може бути недостатньо і без постійної підтримки організації, система внутрішньофірмового навчання може не функціонувати. Тут під «системою» потрібно розуміти комплекс взаємопов'язаних організаційних та управлінських заходів, які стимулюють та підтримують навчання працівників: система мотивації, система звітності, інструменти навчання (форми, прийоми, методи), створення матеріально-технічної бази навчання/учіння, контроль, командна робота. Основою системи навчання/учіння в організації є індивідуальне навчання/учіння її окремих працівників. На цьому наголошує і П. Сенге (P. Senge): «Без людей, що навчаються, учіннева організація неможлива» [217, с. 149]. Однак, слід

зауважити, що це не гарантує, що ця організація «учиннева» в повному значенні цього слова. На наше переконання, індивідуальне навчання/учіння – необхідна, але сама по собі недостатня передумова формування «самоучинневої організації». Для того, щоб набути статусу такої, пріоритетним напрямком в ній повинно стати навчання/учіння усіх працівників та їх професійний розвиток, результати яких матеріалізуються в її практичній діяльності. Відтак, така організація потребує спеціальної служби чи відділу, в обов'язок яких входять зазначені завдання. Тому практики єдині у своїй позиції, що для успішного функціонування та розвитку організації, що самонавчається, необхідно ввести до штату принаймні посаду тренінг-менеджера (коуча) [176, с. 49]. Водночас, для перетворення компанії в самоучинневу не потрібні тисячі консультантів чи спеціальні тренінги. Як свідчать результати досліджень HR менеджерів, реальна потреба будь-якої компанії в навчанні/учінні на 80% може бути задоволена за рахунок власних сил та засобів [255]. Одним із таких засобів є самоосвіта працівників, їх креативність, системне мислення, знання та досвід. В той же час, зауважимо, що з цього твердження можна зробити не зовсім правильний висновок. Якщо окремі працівники займаються самоосвітою, це не означає, що вся організація – самоучиннева. Організація самоучиннева, на думку Л. Мхеїдзе, коли в ній самоосвіта – постійний, функціональний стан [146], тобто вона має місце в повсякденній діяльності. Досягти такого стану, за П. Сенге (P. Senge), організація зможе за таких умов:

- подолання старих ментальних моделей та формування привабливості нових відкритих інновацій;
- розуміння природи власної організації;
- сумісне навчання/учіння;
- комплектування працівників для досягнення спільних цілей [217, с. 154].

Виокремлені нами структурні елементи самоучинневої організації як педагогічного явища, мають певні ознаки, серед яких основними є:

- неперервність;
- відкритість;
- гнучкість;
- доступність для кожного працівника;
- лідерство;
- зворотній зв'язок
- здатність вчитися на своєму досвіді та досвіді інших.

Неперервність навчання/учіння, яке отримує персонал стає важливою передумовою діяльності самоучинневої організації. Адже лише неперервне навчання працівників уможлиблює вивчення та розвиток їх якостей та здібностей в процесі повсякденної діяльності [207, с. 23]. Водночас, слід зазначити, що неперервність також проявляється у відсутності «кінцевого пункту», якого організація рано чи пізно досягне. За словами П. Сенге (P. Senge), створення самоучинневих організацій – це «подорож довжиною в життя» [217, с. 11]. Тому, не можна просто заявити про завершення

створення самоучинневої організації, адже це процес – неперервний та постійний. Організація має оперативно реагувати на зміни, виклики дійсності, відповідати сучасним вимогам, а, отже, повинна бути гнучкою. Російські науковці С. Авдошин та В. Тарасов наголошують, що гнучкість самоучинневої організації означає вміння адаптуватися не лише до динамічного зовнішнього оточення, але й здатність до взаємної адаптації: координація дій партнерів в колективному навчанні [2, с. 159]. Практика діяльності самоучинневих організацій свідчить, що ці організації – відкриті. Здатність сприймати все нове, втілювати нові ідеї в життя, доступність інформації для всіх членів організації є невід'ємною ознакою її відкритості.

Лідерство – ще одна характеристика усіх структурних елементів самоучинневої організації. Адже їй потрібні лідери, які б, за словами Ф. Ходгсона (Ph. Hodgson), мали необхідні навички та діяли «як учителі, дизайнери та стюарди» [478, с. 14]. Пояснимо, що має на увазі дослідник. В якості стюардів, лідери повинні вміти заохочувати людей до сприймання всієї організації як цілісного організму, а не лише того відділу, в якому вони працюють. Як дизайнери, вони мають володіти навичками створення загального бачення цілей організації. Подібно учителям, лідери мають бути готовими до зміни стереотипів, тобто ментальних моделей, та повинні вміти забезпечувати зворотній зв'язок, який допомагає координувати зусилля, здійснювати контроль, вчасно корегувати процес навчання/учіння у відповідності до стратегічних цілей організації. Тому, відсутність добре навчених лідерів можна вважати однією з причин, чому нині створюється так мало самоучинневих організацій. Цю ознаку самоучинневих організацій можна вважати однією з найбільш показових.

Вагомою ознакою є також здатність працівників організації навчатися на власному досвіді та досвіді інших. У повсякденній діяльності працівників помилки – досить часте явище. Уміння їх виправити та в подальшому не допускати може бути частиною самоосвіти працівника та/або важливим завданням організації – навчити своїх співробітників вчитися на своїх та чужих помилках [387; 441]. У результаті аналізу науково-педагогічної літератури, було з'ясовано деякі типові помилки працівників: стереотипи, що закріпилися в колективі, лінійність мислення замість визнання нелогічності та замість системності, закритість співробітників для інформації тощо.

Концепцію самоучинневої організації часто називають «великою теоретичною ідеєю» [478, с. 14], яку необхідно реалізувати на практиці, тобто використовувати безпосередньо у діяльності організацій. Першим кроком реалізації ідеї на практиці є розмежування понять самоучиннева «організація» та «компанія». У дослідженнях зарубіжних науковців для зручності, як зауважує російський науковець Є. Герасимов, для опису ідеальних моделей використовують термін «самоучиннева організація», а другий – «самоучиннева компанія» – для опису реальних організацій, які здійснюють розвиток в рамках цих моделей [42, с. 39-40].

Підсумовуючи все сказане про учинневу та самоучинневу організацію, можемо запропонувати власне визначення з позицій педагогіки.

**Самоучинна організація** – новий формат освіти для дорослих, що поєднує в собі одночасно формальну, неформальну та інформальну освіту, яка на практиці (в реальному житті) втілюється в унікальній учиннєвій культурі компанії, у сформованій системі внутрішнього навчання в організації, в якій самоосвіта та саморозвиток усіх її працівників мають місце повсюди та на всі рівнях. Це компанія, де навчання/учіння стає для усіх співробітників життєво важливою потребою, що може бути задовільнена за рахунок своїх внутрішніх та зовнішніх ресурсів, що приводить до реалізації та самореалізації кожного працівника як професіонала та особистості.

Концепцію учиннєвої та самоучиннєвої організації ефективно можна досліджувати та аналізувати на прикладі підприємств сфери туризму, зокрема, готельних корпорацій. Як і для будь-якого іншого окремого закладу, для готельних ланцюгів завдання навчити та розвивати персонал є ключовими. До цього їх підштовхують виклики оточення: конкуренція, висока мобільність робочої сили, нові технології тощо. Все більше готельних корпорацій здійснюють стратегію свого розвитку, використовуючи концепцію «самоучиннєвої організації» як модель професійного розвитку своїх кадрів.

Всесвітньовідомі готельні ланцюги з американським та канадським базуванням своїх штаб-квартир: Hilton Worldwide, Fairmont Hotels & Resorts, Carlson/Rezidor Hotel Group, Hyatt Hotels Corporation, Marriott, Starwood Hotels & Resorts та багато інших набули достатньо великого практичного досвіду в цій царині, про що свідчить аналіз їх офіційних сайтів, слоганів, щорічних річних звітів. Так, Hilton Worldwide на своєму офіційному сайті помістив слоган «Люди – основне наше знаряддя успіху» [301]. Корпорація Carlson/Rezidor має слоган – «Наш подальший успіх повністю залежить від наших людей» [420], Intercontinental Hotel Group (IHG) стверджує, що «талановиті працівники та їх відданість – наша конкурентна перевага» [497]. Корпорація Hyatt зробила своїм кредо гасло: «Твоя частка у гостинності, що пропонує Хаятт!» [302]. Starwood Hotels пояснює своє лідерство на ринку готельної індустрії тим, що вміє «врівноважити та управляти різноманіттям своїх працівників, гостей, постачальників та власників» [369]. Варто згадати і позицію корпорації Marriott щодо ролі своїх працівників у діяльності організації та їх розвитку: «Marriott – чудове місце для тебе. Тут робоче місце схоже на затишний дім. Це місце, що кожен день викриває в тобі все найкраще. Воно змушує тебе ставати кращим. Місце, де по заслугам оцінюються твої сильні сторони, де люди радісно сприймають тебе таким, як ти є. Та аплодують тобі за те, що ти рухаєшся далі, розвиваєшся» [303]. Канадські готельні корпорації також не відстають від своїх американських конкурентів. Корпорація Fairmont Hotels & Resorts не має гасла, в якому прямо підкреслюється роль її працівників, однак з її слогана «Ми допоможемо Вам перетворити моменти в найкращі спогади» впливає важлива роль, яку відіграють кадри в діяльності корпорації – забезпеченні гостей гостинністю [422]. Delta Hotels акцентує свою увагу на прихильності працівників як запоруки успіху своєї компанії: «Віддай своє серце, вклади у справу свою душу та отримай задоволення сам» [419].

У політиці згаданих готельних корпорацій також простежуються схожі коментарі щодо єдиного конкурентного ресурсу, яким можна вважати корпоративне навчання персоналу. За словами представників корпорацій по зв'язкам з громадськістю, на нього виділяються чималі кошти, хоча точні цифри не афішуються. У середньому, це від 9 до 15% прибутку. Такі значні матеріальні затрати на навчання працівників сприймаються компаніями не як витрати, а як інвестиції. Більш того, в учінневих організаціях навчання персоналу розглядається як «джерело суттєвого прибутку, як можливість отримати нові доходи» [126]. Адже навчання/учіння своїх співробітників це – не лише засіб передавання працівникам нових знань та навиків, але також «фактор збільшення інтелектуального потенціалу компанії» [41, с. 59-60]. Якщо розглядати компанію з точки зору ресурсів, то всі ресурси компанії можуть бути куплені, перехвачені, скопійовані конкурентами, але ніхто не може купити, перекопійувати чи відтворити унікальну компетентність організації – її «здатність навчатися» [706, с. 1]. Тому не дивно, що готельні корпорації, як і будь-яке інше підприємство, вважають фактором своєї конкурентоспроможності своїх працівників та інвестують кошти в їх розвиток.

Якщо звернутися до теорії довголіття організацій, розробленій Арі де Гіусом (Arie de Geus), відомим практиком, котрий зробив успішну кар'єру від рядового менеджера компанії до директора з корпоративного планування, знаходимо підтвердження сучасній політиці готельних корпорацій, згідно якої акцент ставиться на розвиток людських ресурсів. За твердженням Арі де Гіуса (Arie de Geus), середня тривалість життя звичайної компанії – 12,5 років, якщо компанія багатонаціональна, то – 40 років. Дослідник наголошує, що будь-яка компанія є спільнотою людей, і подібно людям, компанія – живий організм. Тому, щоб жити, зростати (не обов'язково у розмірі) та процвітати, компанія має розвивати не стільки фінансові ресурси, скільки людські [43, с. 39]. Дослідник наводить статистичні дані, що одна третина всіх компаній, які не розвивали людські ресурси, зникли з ринку за період з 1970 по 1983 років. А ті, що упродовж 75 років успішно діяли на ринку, завдячують за своє довголіття своєму вмінню «експериментувати в полі», тобто шукати нових ділових можливостей та відповідно реагувати на них [43, с. 39]. Як бачимо, постійний виклик змушував організації навчатися та зростати.

Проілюструвати життєздатність теорії Арі де Гіуса (Arie de Geus) на практиці можемо на прикладі найбільших готельних ланцюгів світу, які можна сміливо назвати «довгожителлями». Оскільки готельні корпорації охоплюють велику кількість людей різних національностей, то, за теорією А. де Гіуса (Arie de Geus), вони можуть успішно функціонувати до 40 років, що ми спостерігаємо на практиці. Готельні корпорації Carlson/Rezidor Hotel Group, Hyatt Hotels Corporation, Marriott, Starwood Hotels & Resorts – «поважного віку», а найбільш успішні – Hilton Worldwide, Fairmont Hotels & Resorts функціонують майже 100 років і є справжніми «довгожителлями». Їх надійне джерело переваг над конкурентами – «здатність вчитися швидше за своїх конкурентів» [43, с. 39].

Тому цілком правомірно ми можемо назвати їх «самоучінневими», адже їм притаманні всі характерні ознаки таких організацій.

Аналізуючи діяльність згаданих готельних мереж як самоучінневих організацій, нами було з'ясовано, що навчання/учіння є визначальною характеристикою організацій нового зразку, що діють за певними принципами. Доречно згадати 5 принципів Д. Тобіна (D. Tobin), який прагнув закласти підвалини власне педагогічного підходу до нового феномену, акцентуючи свою увагу не прибутку та конкурентоспроможності організації в сучасних економічних умовах, а на характеристиках навчання/учіння:

- кожен працівник – учень;
- люди навчаються один в одного;
- навчання спонукає зміни;
- навчання неперервне;
- навчання – інвестиція, а не витрати [536].

Опираючись на зазначені принципи діяльності самоучінневих організацій, спробуємо простежити та виокремити в готельних корпораціях характерні ознаки таких організацій та дати відповідь на запитання, чи можна назвати їх «самоучінневими».

Вивчення діяльності згаданих вище готельних мереж дає підстави для визначення ще низки принципів ефективного функціонування самоучіннєвої організації:

- навчатися швидше, ніж змінюється зовнішнє середовище (принцип випереджувального навчання);
- навчатися всередині організації (співробітники один у одного, в рамках робочих груп);
- навчатися поза організацією ( у постачальників та споживачів);
- навчатися за вертикаллю (від вершини до основи організації);
- прогнозувати майбутнє, створювати сценарії та навчатися за ними;
- визнавати помилки, як невід'ємний атрибут навчання/учіння і використовувати навчання/учіння в реальній дійсності;
- навчатися у тих сферах, в яких навчання/учіння раніше не практикувалося.

Для ефективної реалізації концепції самоучіннєвої організації в діяльності готельних корпорацій, як радить російський науковець Д. Гальперин, передусім «необхідно створити сприятливе навчально-учіннєве середовище в компанії» [41, с. 100]. Це, на нашу думку означає, що навчання не повинно бути примусовим, за наказом керівника організації чи окремих відділів. Якщо навчання/учіння в організації проводиться по вертикалі, зверху до її основи, то таку організацію, навряд, чи можна назвати самоучіннєвою. Особливо це стосується готельних корпорацій, в яких об'єднано сотні різних за розмірами готельних підприємств. Якщо програми навчання/учіння будуть надходити лише з штаб-квартир корпорацій, закономірно, що реальні учіннєві потреби кожного окремого готелю цього ланцюга не будуть враховані. Така корпорація, як і власне окремо взятий готель, – приклад традиційної класичної організації, в якій керівництвом визначалася потреба персоналу в навчанні і яке проводилося за його

ініціативою для окремих категорій працівників. Аналіз причин організації навчання в звичайному готельному підприємстві дозволив нам дійти висновку, що таке навчання персоналу може проводитися з двох причин:

- як засіб заохочення чи нагороди працівника;
- як засіб покарання працівника за певні порушення у роботі.

Таким чином, відсутність свободи вибору, за словами Б. Дж. Брейем, приводить до відриву навчання від решти видів діяльності організації [26, с. 31]. Таку організацію дослідниця називає контролюючою, «вулицею з одностороннім рухом», в якій всі працівники рухаються в одному напрямку, а контроль є її основним завданням [там само].

Вивчивши досвід традиційного проведення навчання працівників в готельних підприємствах, можемо назвати його «навчанням по вертикалі» та представити їх комунікаційні зв'язки графічно як направлені зверху вниз стрілки, від керівництва готелю через відповідні відділи до працівників (рис. 4.2).

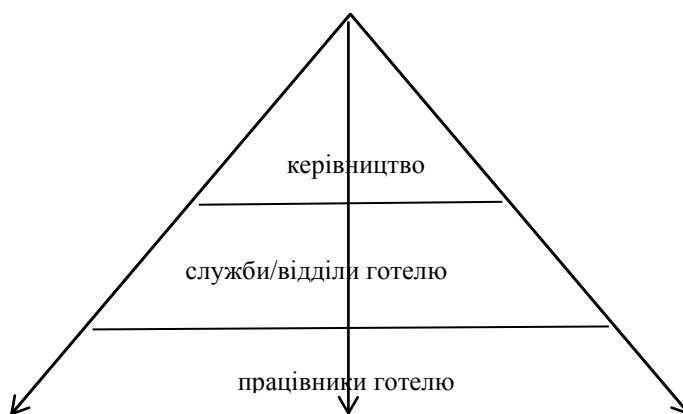


Рис.4.2. Традиційна схема проведення навчання персоналу в готелі

*Джерело: самостійно розроблено автором.*

Якщо припустити, що саме таке навчання працівників має місце в рамках готельних підприємств, то, напевно, чи вони є самоучинськими організаціями. Ми переконані, що в самоучинській організації навчання/учіння може лише розроблятися та забезпечуватися по вертикалі. Ініціатива проведення навчання/учіння в учинській організації повинна проходити по вертикалі, але «знизу вверху». Ще один варіант проведення навчання/учіння – по горизонталі. Кожен працівник організації має прагнути до навчання сам, в силу дієвих мотиваційних факторів: робочих обставин, наявності відповідних стимулів в організації, самоусвідомлення необхідності навчання, прагнення до самореалізації. Аналогічно має діяти і окремих готель, що є частиною великого ланцюга: визначати власну потребу в навчанні/учінні персоналу і реалізовувати її разом із спільними для всієї корпорації навчальними програмами. Реалізація такого підходу стає можливою лише за умови забезпечення динамічних комунікативних зв'язків між відділами та службами в окремо взятому готелі, між усіма готелями однієї мережі та, зрештою, між усіма мережами однієї корпорації. На відміну від традиційної ієрархічної



структури з її вертикальними зв'язками, в самоучінній організації панують інтерактивні форми спілкування та навчання/учіння по горизонталі.

Спробуємо графічно зобразити їх, знаходячи паралелі між окремо взятим готелем та готельною корпорацією. Структуру будь-якої організації прийнято подавати у формі піраміди. У нашому випадку правий бік піраміди репрезентує готельну корпорацію, її ліва проекція відображає окремо взятий готель. Якщо розглядати окремих готель як міні-проекцію всієї корпорації, то працівників готелю можемо прирівняти до окремих готельних підприємств, що входять в мережу. Останню ми по аналогії прирівнюємо до служб чи відділів готелю. Відділи підпорядковуються керівництву готелю, що у корпорації відповідатиме її штаб-квартирі чи головному офісу. Зображення стрілок відповідає напрямкам, по яким здійснюється комунікація, ініціюється та здійснюється внутрішньофірмове корпоративне навчання персоналу (рис.4.3).

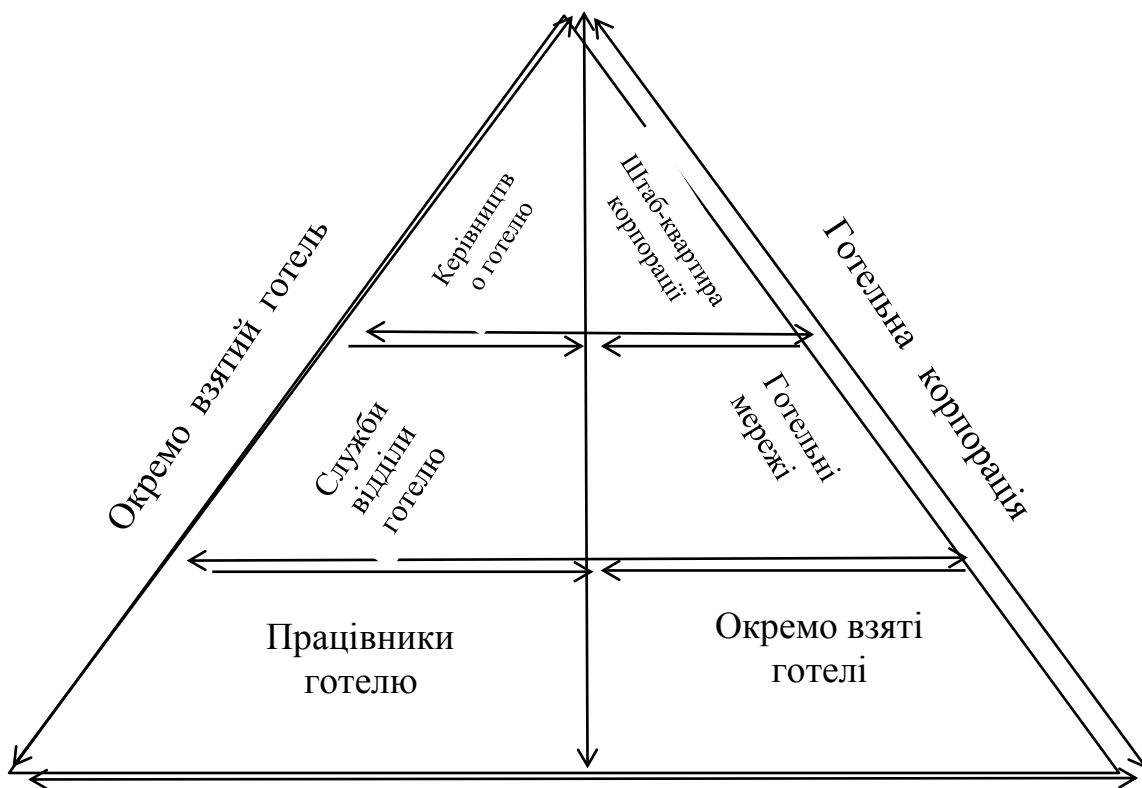


Рис.4.3. Навчання/учіння персоналу в самоучінній організації на прикладі співвідношення готель-корпорація

*Джерело: самостійно розроблено автором.*

На відміну від «навчання по вертикалі» в самоучінній організації навчання має місце на всіх рівнях, що відображено горизонтальними стрілками, які пронизують весь готель, як окрему організацію, і корпорацію, як сукупність організацій. Водночас усталені традиційні комунікаційні зв'язки «зверху вниз», безперечно, також існують в самоучінній організації.

Таким чином, характерною особливістю готелю чи готельної корпорації як самоучінньої організації є, передусім, горизонтальні та вертикальні зв'язки «зверху

вниз». Пріоритетними формами таких зв'язків є групове навчання, неперервний обмін досвідом та знаннями, партисипативний підхід, тобто участь кожного у створенні сприятливого учінневого середовища, яке стане основою побудови спільного корпоративного навчання/учіння.

Таке навчання/учіння буде відповідати не лише актуальним потребам одного підприємства, але й сприяти вирішенню стратегічних завдань усієї корпорації. Навчання стає не просто плановим заходом відділу кадрів чи інспектора з кадрів, а стає частиною відповідальності, яку кожен працівник несе перед компанією. Суголосною нашим висновкам є думка Б. Брейем, яка вважає, що в самоучінній організації знання повинні розповсюджуватися у всіх напрямках, тобто працівники підвищують свою кваліфікацію за допомогою компанії, яка також навчається багато чому у своїх рядових членів [26, с. 31]. Саме таким шляхом ця організація ставатиме «розумнішою», тобто правильно зможе реагувати на виклики дійсності. Вона зможе вижити та процвітати завдяки постійному оновленню знань, умінь та навичок своїх працівників, які неперервно навчаються і застосовують здобуті знання на практиці для свого особистісного та професійного розвитку.

Як бачимо, самоучіння організація має важливі переваги перед звичайною: вона своєчасно реагує на зміни у внутрішньому та зовнішньому середовищі, здатна адекватно аналізувати організаційні проблем та причини їх виникнення, прогнозувати ситуацію, здійснювати зміни в своїй стратегії діяльності. Така організація сприяє реалізації та самореалізації своїх працівників, а тому підвищує їх мотивацію. Плинність кадрів в такій організації значно нижча, ніж в інших. «Новачки» в такій організації швидше адаптуються, професійно розвиваються і стають справжніми професіоналами. Описуючи переваги самоучінньої організації, Є. Макринова та С. Трунова, додають, що постійне підвищення рівня поставлених завдань не дає співробітникам можливості «розслабитися», а, значить, знизити результат [126]. З повним правом, можемо віднести це і до готельного підприємства. Адже, результатом діяльності готелю, як самоучінньої організації, є добре навчений персонал, котрий здатний запропонувати високоякісне обслуговування, що відповідає міжнародним стандартам гостинності.

Підсумовуючи вищевикладене, можемо стверджувати, що діяльність самоучінньої організації має багато переваг. Водночас, реалізація концепції самоучінньої організації та втілення принципів її діяльності в готелі чи готельній корпорації може зіткнутися з низкою проблем та труднощів. Так, російський дослідник Є. Герасімов застерігає, що концепція «самоучінньої організації» не є панацеєю, чудодійним еліксиром від усіх хвороб організації. Це лише сприятлива можливість виживання і розвитку в конкурентному середовищі, яке динамічно змінюється [42, с. 44]. У форматі нашого дослідження можемо додати, що ця концепція – дієвий засіб для професійного та особистісного розвитку працівників усіх рівнів, ефективний спосіб їх реалізації та самореалізації, одна із нових форм прояву освіти для дорослих, що поєднує в собі три освітні системи: формальну, неформальну та інформальну.

Як правило, предметом навчання/учіння в самоучіннєвій організації є декілька загальних напрямів. Дослідниця Б. Брейем зазначає, що переважна більшість організацій зосереджуються на одній із нижче поданих областей:

- продукція виробництва;
- процеси виробництва;
- робота в команді;
- споживачі продукції;
- системне мислення;
- способи прийняття рішень [26, с. 13].

Оскільки готелі виробляють специфічну продукцію, якої не можна торкнутися, спробувати на смак чи придбати та володіти нею, то і сфера учіннєвих інтересів виходить за межі зазначених областей. Лише узгоджені зусилля, націлені на навчання/учіння в комплексі, дозволять готелям надавати споживачам високоякісну продукцію – гостинність. Наприклад, системне мислення дозволяє готелю чи готельній корпорації в цілому при виникненні проблеми сконцентрувати свою увагу не на пошуку винуватців, а на змінах у системі, що дозволить адекватно на них зреагувати. Всі співробітники готелю – члени трудових міні-спільнот, тобто належать до певних служб. Це означає, що кожен працівник готелю – член команди, яка входить до більшої збірної команди, а тому весь персонал готелю повинен уміти працювати в команді. Персонал переднього краю готелю постійно має контакти з клієнтами, зі споживачами гостинності, відтак, повинен вміти приймати рішення. Особливо це стосується непередбачуваних випадків, які виникають повсякчас у роботі з людьми. Тому готель як самоучіннєва організація повинен постійно навчатися всьому.

Отже, окремо взяте готельне підприємство, а також готельний ланцюг та, навіть, готельна корпорація можуть бути самоучіннєвими, якщо їм притаманні певні ознаки. Аналіз анкет для визначення статусу компанії, як самоучіннєвої (зразок однієї із них запропоновано у додатку 14) дозволив нам виокремити деякі характерні риси готелю як самоучіннєвої організації:

- навчання/учіння персоналу є включеним в стратегічні цілі компанії;
- навчання/учіння є невід'ємною частиною будь-якої діяльності персоналу;
- створення належних умов для проведення навчання/учіння персоналу;
- всебічна підтримка навчання/учіння працівників менеджментом готелю;
- підтримання та заохочення командного духу в готелі;
- встановлення довірливих взаємозв'язків між членами колективу;
- працівники мають право вибору навчальних курсів за власним бажанням;
- працівники різних рівнів та різних служб чи відділів можуть опинитися в одному колективі учнів;
- всі працівники готелю, незалежно від їх посади, мають однаковий доступ до навчання/учіння;
- помилки в роботі мають розглядатися як привід до навчання/учіння;

- в практику діяльності готелю введено взаємне навчання/учіння, заохочується та підтримується наставництво та всі його форми;
- використання досвіду працівників як цінного джерела знань;
- забезпечення неперервності навчання працівників;
- заохочення та стимулювання працівників до самонавчання та самоосвіти;
- підтримання прагнення працівників до професійного та особистісного розвитку;
- навчання/учіння працівників здійснюються постійно, систематично і на кожному рівні організації.

Готелі мережі Marriott можна по праву назвати самоучинськими організаціями, оскільки вони мають більшість із перерахованих вище ознак.

У кожному відділі (секції) готелю щоденно проводяться 15-хвилинні навчальні обговорення, які стосуються різноманітних поточних питань – процедури прибирання чи накриття столів у ресторані готелю, знання напоїв, вітання гостей готелю тощо. Водночас разом із зазначеними секційними заняттями в готелі проводиться і так-зване організаційне навчання для керівників відділів, супервайзерів та менеджерів.

Мережа Marriott відома своєю власною навчальною програмою, яка називається «Паспорт до успіху». Її було розроблено для того, щоб надати усім працівникам готелю ефективні засоби покращення своїх знань та навичок на займаній посаді. Досить скоро програму було переорієнтовано на розвиток кар'єри, на надання просунутих можливостей працівникам готелів мережі Marriott розвиватися професійно та особистісно [690]. У цій якості програма «Паспорт до успіху» виявилася затребуваною та ефективною.

Програма складається із 8-ми рівнів. Мета 1-го рівня – познайомити із основами гостинності та обслуговування, донести до учасників історію Маріотт, принципи її діяльності, дух культури та сервісу. Рівень 2 дає загальні знання про готель, його послуги, засоби та правила безпеки. Водночас цей рівень – своєрідне повторення попереднього рівня. На ньому використовуються результати отриманого навчання та перевіряється рівень їх засвоєння. Оскільки починаючи з 2-го рівня, працівників вже тестують, для того, щоб з'ясувати, як вони засвоїли інформацію про послуги готелю та питання безпеки. Залежно від часу роботи в готелі, працівників можуть тестувати для більш детальної перевірки на предмет знання про роботу інших відділів готелю, а не тільки того, де працює учасник навчальної програми. Рівень 5 – про основи та стандарти їжі та напоїв, які подаються до кімнат готелю. Чим довше учасник працює в готелі, тим вищий рівень навчальної програми йому необхідно пройти. По успішному закінченню кожного рівня учаснику програми ставиться золота печатка у паспорт працівника. Після завершення всього курсу з 8 рівнів навчання учаснику видається свідоцтво про завершення навчання (Certificate of Accomplishment), так-званий «паспорт успіху» та нагрудний знак у формі шпильки (Pin), які визнаються як результат успішного професійного розвитку у всіх готелях цієї мережі. Це уможливорює вільний перехід працівника з одного готелю мережі до іншого, в межах однієї країни чи в межах світу. Ця

програма розрахована на тривалий час, озброює працівників професійними знаннями, готує їх до майбутніх викликів, підвищує рівень їх знань та умінь, тобто професійно розвиває працівників.

Підсумовуючи все сказане вище, доходимо висновку, що готелі та готельні корпорації, як підприємства сфери туризму, ефективно реалізують концепцію самоучинневої організації на практиці у своїй діяльності. Їх досвід організації та проведення корпоративного навчання/учіння нового зразку необхідно досліджувати та адаптувати до сучасних вітчизняних реалій та конкретних умов діяльності вітчизняних готельних ланцюгів, використовувати для здійснення необхідних змін в системі їх корпоративного навчання.

#### **4.3. Корпоративні університети провідних готельних мереж як нова форма професійного розвитку**

Як зазначалося в одному із попередніх підрозділів, професійний розвиток фахівців слід досліджувати та трьох рівнях, одним із яких є суспільний. Корпоративні університети, на нашу думку, репрезентують саме цей рівень. *По-перше*, вони діють не тільки для персоналу однієї організації, а забезпечують цілу мережу закладів. *По-друге*, їх роль у суспільстві невпинно зростає, оскільки у діяльності корпоративних університетів спостерігається тенденція надавати освітні послуги усім бажаючим, а не лише працівникам мережі. *По-третє*, університети втілюють в життя цілу низку соціальних проектів. Наприклад, Hilton Worldwide University має такі відомі соціальні проекти:

- програми учнівства для молоді вразливих соціальних груп (Galvin's Chance), яких після навчання працевлаштовують в готелях мережі;
- фінансова підтримка (зокрема, в 2011 році 100 тис. доларів) некомерційної організації Освітня фундація американської готельної індустрії (American Accommodation and Lodging Foundation) та різних стипендіальних фондів: Фонду стипендій ім. Т. Маршала (Thurgood Marshall Scholarship Fund), Фонду об'єднаних коледжів для чорних (United Negro College Fund), Фонду стипендій для американських індіанців (American Indian Scholarship Fund), стипендіальному фонду американців, які проживають на азійських та тихоокеанських островах (Asian and Pacific Islander American Scholarship Fund), стипендіальному фонду іспаномовних мешканців (Hispanic Scholarship Fund);
- освіта дітей працівників корпорації разом з представниками місцевих общин (Hilton Youth Program) [470;721].

Ще один *четвертий чинник*, безпосередньо стосується корпоративних університетів готельної індустрії. Їх соціальні зв'язки проявляються, передусім, у тісній співпраці з готелями. Наприклад, серед стратегічних цілей InterContinental Hotels Group Academy зазначається, що свою соціальну роль вони вбачають у тісній співпраці з готелями, які покращують життя місцевих мешканців через створення нових робочих

місце та через професійний та особистісний розвиток своїх працівників, які є представниками місцевої спільноти [493]. Відтак, вважаємо доцільним здійснити у нашому дослідженні аналіз діяльності корпоративних університетів, як тих, хто забезпечує професійний розвиток фахівців на рівні суспільства.

У нинішніх умовах корпоративні університети – «найбільш стрімко зростаючий сегмент ринку освіти дорослих» [574, с. 38]. Динаміка зростання їх кількості вражає. Якщо в 1988 році в США їх налічувалося близько 400 [613, с. 35], то в 1997 їх кількість становила 1000, в 2000 році – 1800 [407, с. 76]. У 2002 їх вже 2400 [600]. За різними джерелами, прогнозується поступове збільшення їх чисельності упродовж кількох наступних років: від 3700 до 4200 і більше [555, с. 33]. За припущенням Дж. Мейстер (J. Meister), тільки у США через декілька років їх чисельність перевищить кількість акредитованих комерційних та некомерційних університетів традиційного зразку [575]. Графічне зображення динаміки росту кількості корпоративних університетів подано в додатку 15. Однак, варто зауважити, що наведені дані про чисельність корпоративних університетів та динаміку їх змін можуть не співпадати в інших джерелах, оскільки поки що відсутні чіткі критерії того, що йменують «корпоративним університетом».

Проте, навіть побіжний погляд на запропоновані цифри свідчить про усталену тенденцію зростання на ринку освітніх послуг частки освіти для дорослих, зокрема, професійного розвитку фахівців. Як слушно зауважують американські науковці А. Макферсон (A. Macpherson), Г. Гоман (G. Homan), К. Уілкінсон (K. Wilkinson), така тенденція до створення корпоративних університетів не є скороминущим явищем в професійному розвитку фахівців [555, с. 33].

Проаналізуємо причини росту корпоративних університетів. Передусім, причину їх популярності вбачаємо у нових підходах до освіти та навчання, реального та віртуального. Вони орієнтуються на дорослого студента, фахівця, а отже акцентують увагу на його практичних та релевантних навичках і кваліфікаціях. Тому не дивно, що «місія, управління, культура та бізнес-модель цього постачальника радикально відрізняються від традиційних вищих освітніх закладів» [382, с. 26-27].

Американська дослідниця Дж. Мейстер (J. Meister), аналізуючи ситуацію на освітньому ринку в США, дійшла цікавого висновку про кардинальні зміни на ньому. На її думку, упродовж кількох років 70% усіх робочих вакансій у США не потребуватимуть вищої освіти, отриманої в формальній інституційованій системі [574, с. 38]. Водночас, вона зазначає, що це не означає, що роботодавці не матимуть високопрофесійних працівників. Проте їх навчання буде більш зосереджене на цілях і потребах організації [там само]. З огляду на це, корпоративний університет може стати такою структурою, котра забезпечить необхідну освіту та навчання персоналу, що повною мірою задовольнять потреби бізнесу та роботодавців. Поступово це стає реальністю. Так, за результатами проведеного корпорацією Hilton анонімного опитування 1500 членів команди по всіх мережах, 40% респондентів стверджують, що можливість професійно розвиватися завдяки корпоративному університету була головною причиною того, що

вони вирішили продовжувати свою кар'єру в корпорації. Ще 49% підкреслили, що це не було головною причиною, однак те, що корпорація пропонувала шанс професійно розвиватися було дуже важливим для них [406].

Здійснений аналіз науково-педагогічної та економічної літератури з досліджуваного питання показав, що корпоративні університети сприймалися до середини 1990-х років чисто як американське явище. Нами було з'ясовано, що лексичні одиниці «корпорація» і «корпоративний університет» було введено в обіг з появою відповідних явищ саме в США. Про це свідчить і висловлювання одного із засновників Ради з питань допомоги освіті (Council for Aid to Education – CEA), одного з колишніх керівників Дженерал Моторс Альфреда П. Слоана: «Коли буде записуватися історія сьогодення, найбільший внесок, очевидно, буде за двома могутніми чисто американськими силами – американським університетом та американською корпорацією. Якщо ці сили йтимуть разом в розумінні та співпраці, то не виникатиме жодних проблем щодо вирішення питань в їхній спільній сфері діяльності» [376].

Нині корпоративні університети створюються багатьма організаціями, які зацікавлені в професійному розвитку своїх працівників і власне подальшому розвитку своєї організації. І це не просто зміна назви навчального відділу організації на інший термін [708, с. 429].

Хоча корпоративні університети відомі та функціонують понад 30 років, до сих пір відсутнє єдине трактування цього терміну. Дефініції корпоративного університету варіюються. Багато дослідників підкреслюють труднощі у визначенні явища «корпоративний університет» [314, с. 8-9; 566, с. 7 ; 621, с. 17; 628, с. 132].

Досліджуючи наукові джерела для з'ясування причин такого стану, було виявлено, що головними з них є:

- відсутність єдиної моделі такого університету [566, с. 7 ];
- унікальність кожної організації, яка має такий університет;
- неоднозначність термінів «корпорація», «університет» у фразі «корпоративний університет».

Твердження учених П. МкАтеера (P. McAteer), М. Піно (M. Pino) видається нам досить дискусійним. Адже одна модель університету не може задовольнити освітні потреби кожної організації, тому що організації мають різні стратегічні цілі, відтак різне бачення навчання своїх працівників, як інструменту досягнення поставлених цілей. Безумовно, відсутність певної уніфікованої моделі корпоративного університету є цілком закономірним. Кожна організація є унікальною. Тому ми погоджуємося із думкою М. Радемаркера (M. Rademarkers), що «ідеального корпоративного університету просто не існує» [628, с. 132].

Крім того, як було з'ясовано, термін «університет» частіше використовують не для того, щоб відобразити традиційну університетську практику викладання і навчання, а скоріше символічно для надання значущості навчальному процесу в організації. Щодо терміну «корпорація», то на переконання Марка Аллена (M. Allen), це лексична одиниця

не зовсім доречно у терміні «корпоративний університет». Учений обґрунтовує свою точку зору тим, що концепт «корпоративний університет» часто використовується багатьма організаціями, які не є корпораціями. Крім того, метою корпорації є отримання прибутку, проте чисельні неприбуткові організації: урядові агенції, муніципальні заклади, лікарні мають успішні корпоративні університети. Їх не можна називати саме корпоративними університетами в тому сенсі, який історично вкладали в цей концепт [314, с. 8-9]. Однак, як бачимо, назва прижилася і нині широко використовується.

Деякі зарубіжні дослідники пропонують ввести в науковий обіг термін «корпоративний мультиверситет» (multiversity), який означає освітній заклад, що пропонує великий вибір (мульти – багато). Такий навчальний заклад задовольняє мульти- потреби і цілі, пропонує мульти- навчальні програми, допомагає в мульти- кар'єрах, використовує мульти- методи і технології навчання [580, с. 27].

Розглянемо декілька визначень концепту «корпоративний університет», що представляють найбільш узагальнені і типові підходи до дослідження цього явища.

«Корпоративний університет – це освітня інституція, яка є не лише дочірнім підприємством певної корпорації, а закладом, що є стратегічним знаряддям будь-якої організації, метою якої є індивідуальне та організаційне навчання, знання та мудрість» [314, с. 9].

Дж. Мейстер (J. Meister) пропонує дуже виразне і метафоричне визначення корпоративного університету: «Це – централізована стратегічна парасолька для освіти і розвитку працівників і... водночас головне знаряддя розповсюдження корпоративної культури і стимулювання розвитку навичок працівників стосовно не лише виконання безпосередньо своїх обов'язків, але й розвитку таких ключових робочих навичок, як навчитися вчитися, навичок лідерства, креативного мислення і вирішування проблем» [574, с. 38-41].

Дослідники Ч. Принс (Ch. Prince), Г. Бівер (G.Beaver) вважають, що корпоративний університет – це функція чи підрозділ, які стратегічно орієнтовані на інтеграцію розвитку людей як особистостей в контексті їх діяльності в команді та розвитку всієї організації: через зв'язок з постачальниками, через широку науково-дослідницьку діяльність, через фасилітуючу передачу змісту і створення команди лідерства [621, с. 18].

Інші науковці сприймають корпоративний університет, як узагальнений термін, яким іменують освітню структуру в рамках приватних і громадських, комерційних та некомерційних організаціях, мета якої є через освіту втілити в життя стратегії організації щодо людського капіталу, фінансів, економічних, соціальних цілей та довкілля [634].

Як бачимо із запропонованих дефініцій, відбулося переосмислення концепту та розширення його понятійного поля. Корпоративний університет перестали розглядати як певний фізичний об'єкт, а розглядають скоріше як організоване навчання персоналу задля користі всієї організації, тобто сприймають його не як заклад, а як фасилітуючий процес.



У нашому дослідженні під терміном **«корпоративний університет»** розуміємо освітню структуру, яку мають провідні готельні мережі та яка забезпечує, в першу чергу, організаційний розвиток через професійний та індивідуальний розвиток своїх працівників. Лексичну одиницю «корпоративний» вживаємо в її історичному значенні, тобто «той, який належить корпорації». Адже по своїй суті світові готельні мережі є корпораціями. Щодо терміну «університет», то ця лексична одиниця присутня в назві кількох навчальних закладів: Hilton Worldwide University, Marriott School BYU (однак, акронім включає в себе слово «університет» – Brigham Young University). Інші використовують різні позначення, зокрема лексичну одиницю «школа»: Marriott School, Radisson SAS Management School, чи лексичну одиницю «академія»: InterContinental Hotel Groups Academy.

Загалом, за статистичними даними 54% корпоративних навчальних інституцій взагалі не використовують слово «університет» в назві своїх закладів, а користуються такими позначеннями «інститут навчання, навчальна академія» [574], віртуальним університетом, корпоративною бізнес-школою, навчальним центром та іншими [314, с. 14]. Тож, яким би мовним ярликом не позначали корпоративний університет, головне – це «сприйняття його в ролі важливого агента фасилітації навчання працівників та їх розвитку» [621, с. 18]. Водночас, слід зауважити, що називаючи навчальний центр, університет чи академію корпоративним університетом, само по собі не означає, що вони виконують його функції.

У науково-педагогічних працях традиційні навчальні відділи часто зображають спрямованими на задоволення специфічних потреб підрозділу, метою яких є забезпечення працівників необхідними робочими навичками. Корпоративні університети спрямовані на виконання корпоративних цілей і розвиток корпоративних та індивідуальних здібностей і потреб цілої мережі – саме працівників організації, споживачів, постачальників і всіх, хто має відношення до них. Використовуючи термінологію американських дослідників Дж. Мейстер (J. Meister), М. Аллен (M. Allen), П. МкАтеер (P. McAteer), М. Піно (M. Pino), навчальний відділ в організації є тактичною силою, а корпоративний університет – стратегічною [315; 566; 574]. Таким чином, визначальним чинником, що відрізняє їх, на наше переконання, є стратегічна орієнтація на корпоративні цілі, яка включає «вимірювання ефективності загальних бізнес-результатів і плідну співпрацю того, хто забезпечує навчання і бізнес-партнера» [566, с. 8].

За словами Дж. Мейстер (J. Meister), корпоративні університети було утворено тими корпораціями, які зосередили свої зусилля не на навчанні (training), а на освіті (education) свого персоналу. Іншими словами ці корпорації усвідомили свою відповідальність щодо забезпечення своїх працівників освітою, яка буде розвиватися разом з бізнесом і сприятиме його успіху [573, с. 52].

Проаналізуємо чинники, які послужили поштовхом до таких кардинальних змін: від сприйняття корпоративних університетів як поодиноких центрів для підвищення

кваліфікації працівників до ефективного засобу взаємного розвитку працівників в особистісному та професійному планах та стратегічного розвитку самих організацій. На думку американських дослідників, це, *по-перше*, розвал ієрархічної структури організацій, збільшення обсягів роботи в команді, надання можливостей працівникам впоратися зі зростаючою конкуренцією та змінами [331, с. 145]. *По-друге*, розвиток сучасних інформаційних та комунікаційних технологій сприяв створенню мережі віртуальних освітніх закладів [384]. Таким чином, освіта для працівників організацій стала доступнішою. І ті організації, що йшли в ногу з цими тенденціями, зробили навчання персоналу конкурентною перевагою. У цих організаціях освіта працівників та їх професійний розвиток сприймаються вже не як організаційні витрати, а як інвестиції [435]. На думку Дж. Уалтона (J. Walton), саме з таких компаній і зародилися «організації, що навчаються» [708, с. 440].

Особливої актуальності вони набувають у сучасних умовах глобалізації, яка торкнулася усіх сфер життя та економіки. Передусім, це стосується готельного бізнесу, як важливої складовою туристичної сфери. Невеликі готелі поглинаються «більшими гравцями» на ринку, утворюючи мережі по всьому світу. Новостворені організації стикаються з низкою проблем, пов'язаних з кадровим забезпеченням. Зокрема, кваліфікація працівників у них суттєво відрізняється від рівня кваліфікації та компетентності у відповідних домашніх організаціях. Адже країни, в яких відкриваються нові готелі, можуть запропонувати робочу силу, але не можуть забезпечити необхідні навички, які б відповідали міжнародним стандартам компанії [673].

Готельні корпорації InterContinental, Hilton Worldwide, Marriott, Radisson SAS, Fairmont мають власні школи для задоволення освітніх потреб своїх працівників. Проаналізуємо структуру та діяльність деяких з них в контексті нашого наукового пошуку.

Існує декілька класифікацій корпоративних університетів в залежності від обраних критеріїв. Розглянемо їх детальніше. Враховуючи мету та функції корпоративних університетів, їх можна класифікувати на три типи:

- I – ті, які підсилюють та увічнюють поведінку,
- II – ті, що керують змінами,
- III – ті, що формують організацію [434].

В університетах першого типу (I) пропонуються курси та тренувальні програми, що відображають культуру, цінності та філософію компанії. Їх головною метою – оволодіння працівниками новими знаннями та навичками та зміцнення вже набутих. Результатом такого навчання стає відмінне виконання працівниками своїх робочих обов'язків, що приводить, врешті решт, до зміцнення компанії.

Друга група корпоративних університетів (II) націлена на введення та просування ініціатив, що приведуть до зміни організації: її діяльності, філософії, стратегії розвитку тощо. Програми університету та вся його діяльність спрямовані на фасилітацію формування та втілення стратегічних змін. Цільовою аудиторією такого університету є менеджери вищої ланки. Методологія навчання охоплює такі кроки, як «розморозування,

введення та випробовування, використання та знову заморожування» [434]. Іншими словами, старі принципи та практика ретельно вивчаються, від застарілих методів відмовляються і вводять ті, які, на їх розуміння, є більш прийнятними і підходять сучасним реаліям. Ними користуються і будуть користуватися в майбутньому, до наступного етапу змін.

Третя група корпоративних університетів (III) відіграє роль, яку можна вважати найбільш амбіційною, однак, найменш помітною. Керівники організацій роблять з корпоративного університету рушійну силу у визначенні напряму розвитку організації та її майбутнього. Програми та ініціативи орієнтовані на дослідження нових контекстів і майбутніх альтернатив для організації. Менеджери та працівники всіх рівнів досліджують недосліджене, невідоме, незручне і неясне. У такому університеті все: кадри, бюджет, діяльність, підпорядковане одній меті – нові напрямки розвитку організації. Кількість університетів третього типу надзвичайно мала.

На думку, авторки згаданої таксономії корпоративних університетів А. Дж. Фрезіні (A. J. Fresina), не має ідеальних образів корпоративних університетів, що чітко й однозначно підходять під запропоновану класифікацію. Адже корпоративний університет II не може обійтися без діяльності I, а прототип III – інкорпорує обидва I та II [там само].

Цікавою є ще одна класифікація корпоративних університетів, запропонована Дж. Уалтоном (J. Walton), який зазначає, що в основі його класифікації лежить «міра досвідченості в термінах вивчення та зміцнення філософії організації» [708, с. 440]. Аналізуючи запропоновану дослідником класифікацію корпоративних університетів на три групи : I, II, III покоління, вбачаємо, що основою поділу є історичний критерій появи та розвитку такого явища, як корпоративні університети. Університети I – це перейменовані традиційні відділи навчання і професійного розвитку. Навчання охоплює лише матеріал, специфічний для тієї чи іншої організації і вимагає обов'язкової присутності в класі тих, хто навчається. Акцент при такому навчанні здійснюється на набуття і просування корпоративних цінностей.

Корпоративні університети II покоління схильні до ширшої стратегії, однак все ж таки мають фізичний прояв – своє місцезнаходження. Навчальна діяльність здійснюється за допомогою різноманітних засобів, включаючи використання технологій, проте всі види діяльності орієнтовані на саму організацію.

Університети III покоління використовують нові технології у своїй навчальній діяльності у повному обсязі. Для них характерний скоріше сам процес, ніж місце здійснення навчання. Вони набувають рис віртуальної організації та охоплюють широкий вибір стратегій щодо розвитку інтелектуального капіталу всіх працівників, з акцентом на розвиток креативності, інновацій і стратегічних змін [708, с. 440-530].

Зіставляючи обидві класифікації, доходимо висновку, що вони не є взаємовиключними. А. Дж. Фрезіна (A. J. Fresina), у своїй таксономії підкреслює роль корпоративних університетів у визначенні поведінки людей та напрямку стратегічного розвитку організації. Дж. Валтон (J. Walton) підкреслює філософські підходи до навчання

та механізми передачі знань. Водночас, ці дві класифікації підкреслюють, що корпоративні університети можуть мати різні форми і можуть бути представлені у різних форматах, і як наслідок, відігравати різні ролі.

Знаходимо підтвердження нашому висновку у різноманітності корпоративних шкіл для навчання персоналу вище зазначених готельних мереж. Один з найбільш відомих корпоративних університетів – навчальний заклад корпорації Hilton Worldwide.

Hilton Worldwide University являє собою навчальні центри, які функціонують на базі профільних коледжів різних університетів в усьому світі, серед тих, хто увійшов до складу недавно – Коледж туризму і бізнесу принца Султана (Prince Sultan College for Tourism and Business – PSCJ), Університет школи гостинності ім. Тейлора (Taylor's University School of Hospitality). Однак, всі вони об'єднані у 5 віртуальних коледжів і кожен має реалізувати свою навчальну мету (див. додаток 16): готельний коледж (Hotel College), коледж для власників (Owners College), комерційний коледж (Commercial College), коледж лідерства (Leadership College), загальноосвітній коледж (General Studies College). Разом вони пропонують понад 2500 навчальних програм для членів команди Hilton, з них близько 550 електронних курсів для розвитку «м'яких навичок» [406].

Аналізуючи програми корпоративного університету Hilton, їх умовно можна розділити їх на два типи: загальні для усіх працівників корпорації та специфічні під певні потреби мережі чи освітні потреби працівників. Програми реалізуються на практиці по-різному: через електронне навчання, вебінари, електронні книги, статті, iPads, apps, аудиторне та віртуальне навчання, навчання на робочому місці, в рамках організації, on-line менторінг, електронна бібліотека з доступом до книг 24x7, а також соціальне навчання [406; 470; 603; 721]. У кожному коледжі створено Навчальний дорадчий центр (Learning Council) та кожен має виконавчого спонсора (Executive Sponsor). Разом вони забезпечують зворотний зв'язок по всій мережі готелів Hilton Worldwide, вносять корективи у навчальні програми кожного коледжу. Наприклад, за даними їх досліджень, 70% респондентів-працівників Hilton, котрі навчалися в корпоративному університеті, вважають отримане навчання дуже результативним: «Те, що вивчили вчора під час навчання в корпоративному університеті, сьогодні вже використовуємо на практиці» [406].

Прикладом іншого типу корпоративного університету в готельному бізнесі може слугувати університет корпорації Accor. Хоча корпорація не є американською, проте її готелі розташовані по всьому світу, а її досвід створення та функціонування корпоративного університету є досить показовим. Насправді, це мережа академій – Academy Accor, першу з яких було створено в 1985 році, як перший інтегрований навчальний центр для працівників індустрії гостинності в Європі. Нині в цій мережі із 16 академій навчаються понад 135 тис. студентів за 120 різними курсами і до 2015 року планується ще відкрити 5 нових закладів. За словами керуючого директора Академії Accor Лауренці Керона (Laurence Caron), їх академія представляє силу для корпорації та дає перевагу кожному менеджеру завдяки навчанням на різних кейсах з практики індустрії

гостинності, обміну найкращими практиками з працівниками інших готелів та курсам, присвяченим їх бренду [304]. Узагальнюючи наведене висловлювання, можемо визначити, що мета корпоративного університету Accor – укріпити корпоративну культуру та розвивати здібності працівників корпорації. Аналізуючи діяльність академій, було знайдено також інформацію про розробку нового модулю для електронного навчання «Різноманіття та недопущення дискримінації», яку профінансував французький Фонд навчання для індустрії гостинності. У 2011 році у Франції понад 2000 голів відділів готелів пройшли навчання за цим модулем у формі рольових ігор та скетчів [304]. Нині цей модуль може бути використаний будь-якою французькою компанією індустрії гостинності безкоштовно, що можна розцінювати як вклад корпоративного університету Accor в розвиток суспільства, що навчається.

Мережа готелів InterContinental свій корпоративний університет іменує Академією, до складу якої входить 150 освітніх інституцій. Корпорація заключила з ними договори, згідно яких вони навчають працівників корпорації за 372 спеціально розробленими програмами. За статистичними даними прес-центру корпорації, лише в 2012 році більше, як 10 000 працівників, навчаючись в підрозділах Академії, підвищили свою кваліфікацію. Ця цифра продовжує зростати, адже корпорація збільшила витрати на інвестиції в розвиток зі 147 млн. доларів до 158 млн. У цілому, 9% прибутку компанії, які вона виділяє на розвиток інфраструктури, було використано для професійного розвитку працівників. На період з 2013 по 2017 рр. корпорація InterContinental планує надати 20 000 особам необхідні в готельному бізнесі навички, підвищити їх кваліфікацію та збільшити їх шанси на працевлаштування в готельній індустрії [493; 494; 497].

Аналіз навчальних програм Академії, що пропонуються on-line, дозволив виокремити їх три спільні риси:

- всі вони мають соціальну спрямованість. Академія діє у партнерстві з представниками місцевих громадських організацій та освітніми провайдерами;
- всі програми базуються на досвіді працівників і включають практику на робочому місці, що дозволяє надати учням необхідні для роботи в готелі навички та певний досвід;
- всі програми також включають зворотний зв'язок для з'ясування змін у виконанні трудових обов'язків.

Однією з перших мережа готелів Radisson SAS ще в 1986 році втілила в життя модель власного корпоративного університету, який названо було Radisson SAS Management School. Уже в 2000 році школа пропонувала щорічно понад 100 видів навчальних програм і практики для студентів та стажувань для менеджерів мережі, які можна було знайти а сайті та обрати ті, які відповідали їх потребам. Причому, менеджери мережі могли безпосередньо зареєструватися на обрані ними програми, а студенти міжнародних готельних шкіл, що є партнерами Radisson SAS, могли стати учасником навчальної програми лише після проходження інтерв'ю з представниками відділу розвитку персоналу Radisson SAS [630].

Школа менеджменту мережі Radisson SAS утворює «глобальну освітню мережу», яка розрахована не лише на корпоративних працівників та пропонує їм безперервний професійний розвиток та навчання. Ця школа націлена також на потенційних працівників, поки що студентів профільних навчальних закладів, що є партнерами корпорації [629; 630]. У рамках корпорації Rezidor Hotel Group школу менеджменту в 1996 році було реорганізовано в Бізнес школу (Business School @Rezidor).

Аналізуючи діяльність та програми, що пропонуються цією корпоративною школою, ми виокремили її істотні відмінності, що вирізняють її серед інших корпоративних університетів. По-перше, новоутворена бізнес-школа діє виключно для працівників корпорації, на відміну від первинної Radisson SAS Management School. Причому не всі члени можуть скористатися освітніми можливостями школи. *Передусім*, навчальні програми розраховані для менеджерів середньої керівної ланки, щонайменше, для голів відділів чи підрозділів. *По-друге*, школа реалізує свої навчальні програми не через інтернет-мережу, а проводить реальні заняття кожен раз в іншому готелі, щокварталу рухаючись по всій Європі, Близькому Сході, Північній та Південній Америці, Африці. Таким чином освітня мережа корпорації стає доступною у всіх куточках світу. *По-третє*, навчання проводять і внутрішні інструктори і зовнішні експерти. Бізнес школа пропонує курси з менеджменту готелю та управління людськими ресурсами, а також сертифіковані курси навчання для того, щоб стати генеральним менеджером. У 2010 році в школі навчалось близько 750 учасників із 42 країн [689]. Варто зауважити, що проведення навчання в реальному режимі не виключає електронного навчання. В Інтранеті корпорації створено віртуальну навчальну платформу, яка вміщує модулі для дистанційного навчання працівників. Однак, на відміну від інших корпоративних університетів, освітні послуги доступні лише членам команди. Водночас, соціальна спрямованість школи реалізується через корпоративний відповідальний бізнес, який здійснює Rezidor Hotel Group, та різні громадські проекти, які приносять користь місцевому населенню, зокрема допомога дітям із малозабезпечених сімей (пакунки із продуктами для здорового харчування, із шкільним приладдям, санітарно-гігієнічними засобами, подарунки до свят) [352].

Вартим дослідження є також досвід організації корпоративного університету мережі Marriott, який зовсім не схожий на жоден описаний вище. Вивчаючи інтернет-ресурси на предмет наявності корпоративного університету мережі Marriott, було виявлено його відсутність. Посилання на його діяльність в документах мережі мають місце, однак, фактично його не існує в тому вигляді, як це властиво іншим описаним вище корпораціям та їх університетам. Школа менеджменту корпорації Marriott (Marriott School of Management BYU) діє при університеті Brigham Young University в США. Саме її найчастіше іменують корпоративним університетом мережі. Фактично, це не так. Оскільки ця школа виступає лише так-званим «академічним радником» (academic advisor), тобто головним чи провідним закладом, що координує діяльність інших [347; 380].

Її роль полягає у співпраці з іншими школами, коледжами, університетами з туристичного менеджменту та гостинності, з експертами індустрії та урядовцями на регіональному та національному рівнях та розробленні програми, які будуть визнаватися у світовому масштабі та водночас є унікальними завдяки врахуванню національної специфіки країни її розташування. За такою схемою діють освітні заклади – партнери корпорації Marriott International і в інших країнах. Наприклад, новостворена мережа освітніх партнерів у Китаї (у 2014 р.) має своїм радником американський університет у Сан-Дієго [563]. У США та Канаді Школа менеджменту має договори з 50 освітніми партнерами на підготовку фахівців для власної мережі та для їх професійного розвитку. Фінансує освітні програми для тих, хто бажає працювати в індустрії гостинності та для працюючих в мережі, спеціально створений фонд ім. Дж. Вілліарда та А. С. Маріотт (J. Willard and A.C. Marriott). Завдяки діяльності фонду в США на базі Школи адміністрування гостинності (School of Hospitality Administration) було створено Центр розвитку кар'єри в Marriott, який фактично є одним із закладів національної мережі навчальних в центрів «one stop», що діють у США згідно першого підрозділу «Системи інвестування робочої сили» (Workforce Investment Systems) закону про зайнятість (Employment Law). Доросла особа, працівник мережі чи бажаючий стати членом команди Marriott можуть отримати всі освітні послуги в одному місці, адже Центр є забезпечує навчальними ресурсами, надає послуги медіа-бібліотеки для проведення досліджень пов'язаних із працею в мережі, пропонує місця для зустрічей студентів і професіоналів індустрії, для проведення семінарів, інтерв'ю з тими випускниками, які бажають працювати в Marriott тощо [380]. Слід зауважити, що, якщо провідний заклад розробляє певну навчальну програму, то вона пропонується у всіх закладах-партнерах, за рахунок чого стає доступною для усіх працівників мережі. Нині такою Програмою є програма глобального розвитку лідерства «Вояж» (Voyage Global Leadership Development Program), яка працює в 30 країнах [562]. Упродовж 12-18 місяців денного навчання, повністю оплачуваного корпорацією, випускники університетів-партнерів корпорації на базі реально функціонуючих готелів вивчають дисципліни специфічного профілю та ті, які відповідають їх інтересам, зокрема менеджмент доходів, кулінарія, інженерна справа, продажі та маркетинг, людські ресурси та інші. Унікальна віртуальна освітня платформа вміщує всі матеріали з навчальних дисциплін та єднає всіх учасників програми в єдину команду, віртуальну спільноту Marriott. На спеціально створеному чаті «вояжери» (voyagers), тобто учасники програми, спілкуються, обговорюють питання, обмінюються думками, мають можливість поспілкуватися із старшими менеджерами, досвідченими працівниками тощо. Після успішного виконання програми учасників призначають на посади рівня супервайзера чи початкового менеджера.

Таким чином, корпоративний університет Marriott International є насправді консорціумом, який об'єднує мережу освітніх закладів – партнерів корпорації, які підпорядковуються головному «академічному раднику», що обирається терміном не більше, як на п'ять років.

На відміну від американських корпорацій, канадська корпорація Fairmont Hotels & Resorts пропонує своїм працівникам професійно розвиватися завдяки різним online навчальним програмам свого партнера E-Cornell, що функціонує на базі Корнельського університету (Cornell University) та охоплює Школу готельного адміністрування (School of Hotel Administration), Школу менеджменту для випускників ім. Джонсона (Johnson Graduate School of Management), Школу індустріальних відносин (School of Industrial Relations) [535].

Як бачимо, відмінність полягає в тому, що програми пропонуються не мережею освітніх партнерів, об'єднаних під гаслом корпоративного університету, а лише одним партнером. Ще одна відмітна риса – програми розраховані лише на працівників рівня менеджера корпорації Fairmont, тобто на середню керуючу ланку. Крім того, це програми лише сертифіковані, тобто після їх виконання учні-менеджери отримують дипломи Корнельського університету зі спеціальностей «Менеджмент гостинності», «Менеджмент харчування», «Фінансовий менеджмент», «Проактивне лідерство», «Лідерство виконавчого рівня», «Керування персоналом та здійснення», «Управління людськими ресурсами» [535].

В ході аналізу, було з'ясовано, що корпоративні університети готельного бізнесу все більше набувають рис університету III типу. Вони виходять за рамки «кампусу», стають «портативними, переносними і, що більш характерно, віртуальними» [621]. Порівнюючи діяльність корпоративних університетів готельних мереж було визначено їх спільні риси, зокрема:

- відкритість та доступність навчання/учіння;
- розширення спектру освітніх послуг;
- забезпечення наступності та неперервності професійної освіти (від старших класів школи до післяшкільного навчання/учіння);
- соціальна спрямованість їх діяльності;
- забезпечення працівників готельних мереж можливістю професійно та особистісно розвиватися;
- навчальні програми, виконання яких веде до отримання відповідного свідоцтва чи диплому;
- навчальні програми, виконання яких не веде до отримання свідоцтва;
- широке використання інтернет-технологій.

Багато компаній вбачають у розвитку інтернет-технологій нові можливості для діяльності своїх корпоративних університетів, відхід від навчання за попередньо складеним розкладом до навчання за вимогою та до відкритого навчання [407, с. 79]. Враховуючи те, що корпоративні університети переважно діють віртуально і пропонують послуги дистанційного навчання, було проаналізовано використання нових ІТ технологій в їх освітній діяльності. Так, було з'ясовано, що найбільш розповсюджені та популярні у використанні є:



- створення віртуального навчального середовища, освітньої платформи, яка вміщує модулі для дистанційного опанування необхідними для працівника знаннями [689];
- створення електронної бібліотеки з доступом 24x7 [406];
- створення віртуального готелю з його відділами, персоналом, гостями, в якому навчання проводиться на робочому місці за допомогою інтерактивних карточок опитування після кожного заняття (програми «Сталий розвиток», «Ресторанні послуги») [304];
- інтерактивні комп'ютерні ігри;
- анкети та опитувальники різних форм в режимі online, що дозволяють працівникам не лише відповісти на запитання анкети після завершення свого навчання/учіння, але й створити власні за допомогою відповідних програм (наприклад, Surf Monkey);
- вебінари, електронні книги, статті, програмне забезпечення для iPads, apps;
- on-line менторінг, що стимулює обмін досвідом із старшими колегами [406; 562];
- створення чату для спілкування учасників, обміну думками;
- створення віртуальної спільноти однодумців [562].

Щодо відмінностей, слід відмітити своєрідність та унікальність кожного корпоративного університету, у яких жодна модель не повторюється. Було також виявлено ще одну відмінність у діяльності канадського та американських корпоративних університетів, яка проявляється у спрямованості їх програм. Корпоративний університет мережі Fairmont надає можливість професійно розвиватися лише працівникам середньої ланки на базі одного університету. Причину несхожості цього корпоративного університету на інші корпоративні університети американських готельних корпорацій вбачаємо в існуванні в Канаді загальної федеральної програми emerit, яка надає освітні можливості для професійного росту усім категоріям працівників сфери туризму від малокваліфікованих до менеджерів вищої ланки. Програму створено з урахуванням Національних кваліфікаційних рамок у сфері туризму, що надає низку переваг. *По-перше*, для педагогів, які створюють навчальні програми на основі стандартів; *по-друге*, для працедавців, які використовують ці стандарти для перевірки, чи навчання було ефективним, чи його результати відповідають вимогам загальновизнаних стандартів для певних посад чи для проведення аналізу навчальних потреб членів своєї команди; *по-третє*, для працівника ці стандарти допомагають підтвердити, що його компетентності відповідають стандартам, визначеним для певних посад.

Відсутність корпоративних університетів готельних мереж у Канаді можна пояснити також тим, що ці мережі не надто широкі, функціонують переважно на національному ринку, за винятком мережі Fairmont. Крім того, федеральна програма emerit задовольняє їх потреби у навчанні та професійному розвитку працівників, відтак канадські готельні мережі не мають потреби у створенні власних корпоративних

університетів, а користуються навчальними програмами та навчальними ресурсами emerit.

Слід відмітити, що усі навчальні програми та навчальні матеріали створені фахівцями сфери туризму, перевірені працівниками, роботодавцями та педагогами на практиці, тобто вони цілком базуються на досвіді індустрії, повністю враховують її потреби [300; 408]. Використання компетентнісного підходу уможливорює зсув у навчальних програмах emerit з теоретичних засад на практичне виконання специфічних завдань, з урахуванням теоретичних можливостей.

Аналіз інтернет-ресурсів програми emerit, дозволив з'ясувати, що всім навчальним програмам притаманна гнучкість, що дозволяє:

- 1) застосовувати їх певні потреби як окремої особи, так і цілої організації;
- 2) обирати індивідуальну швидкість виконання навчальної програми;
- 3) обирати навчальні ресурси та методи навчання, які найбільше відповідають учінневому стилю учасника;
- 4) обирати той навчальний матеріал, що дійсно необхідний учаснику, оскільки він побудований за модульним принципом;
- 5) використовувати їх для не лише для професійного, але й для особистісного розвитку;
- 6) ефективно поєднувати використання двох форм навчання аудиторної та on-line;
- 7) обирати сертифіковані чи не сертифіковані навчальні програми;
- 8) скласти іспити в режимі on-line та отримати відповідний сертифікат, наприклад з 25 професій від працівника на рецепції до менеджера з харчування та напоїв;
- 9) використовувати та поєднувати досвід муніципальних коледжів та досвід індустрії, зокрема з таких питань, як техніка безпеки на робочому місці, надання невідкладної допомоги, гігієнічні вимоги, обслуговування алкогольними напоями [300; 408; 625; 642].

У США відповідним аналогом канадської федеральної програми emerit умовно можна вважати діяльність Освітнього інституту Американської асоціації готелів та закладів розміщення (American Hotel and Lodging Association Education Institute – AHLA EI), головний офіс якого знаходиться в Орландо, штат Флоріда. Ця організація некомерційна і фінансується за рахунок спонсорських внесків «великих гравців» на ринку гостинності [404]. Серед її членів – всі американські мережі готелів, в тому числі і ті, що досліджуються нами. Партнерами інституту є провідні американські університети, державні асоціації, громадські заклади тощо. Появі цього закладу завдячують віцепрезиденту компанії Hilton Дж. Герндону (J. B. Herndon) в 1953 році, який наголошував на необхідності забезпечити працівників готельного бізнесу можливістю навчатися, підвищувати свою кваліфікацію та професійно розвиватися [317]. Упродовж своєї 60-річної діяльності Освітній інститут розширив свої освітні послуги від простих курсів для

домашнього навчання (home-study courses) в друкованій формі до формату online: з отриманням професійних сертифікатів, навчальними відео та DVD, навчанням відповідно до потреб як окремого працівника, так і потреб цілої організації, навчанням за допомогою мобільних телефонів та смартфонів. З часу започаткування, програми навчання пропонувалися супервайзерам та менеджерам готелю, які бажали професійно розвиватися, однак з певних причин не мали змоги робити це у формальній освітній системі. Нині розширюючи спектр освітніх послуг, Освітній інститут пропонує сертифіковані навчальні програми для генеральних менеджерів готелів, школярам старшої школи, широкому загалу працівників та бажаним працювати в готельній індустрії [312; 317]. Загалом, Освітній інститут враховує всі потреби персоналу готельного бізнесу, сертифікує та підтверджує компетентності працівників готельної індустрії за 35 посадами від працівників обслуговування до генеральних менеджерів [404]. За своєю сутністю, інститут є стратегічним кар'єрно-інформаційним центром, який визначає пріоритетні напрями розвитку персоналу індустрії гостинності. Американські брендові готельні мережі та їх корпоративні університети, незалежні готелі, школи, агенції робочої сили та будь-який працівник галузі може користуватися здобутками Освітнього інституту, який об'єднує 1,8 мільйона працівників готельної індустрії США [311; 312].

Якщо порівняти функції та мету федеральної програми Канади та Освітнього інституту США, то знаходимо багато спільного. Передусім, вироблення стратегічних напрямів діяльності підприємств готельного бізнесу стосовно навчання та розвитку їх персоналу в межах усієї країни; розробка стандартів надання послуг гостинності; розробка вимог Національних кваліфікаційних рамок щодо професій в готельній індустрії; створення навчальних програм; забезпечення навчальними ресурсами, надання освітніх послуг професійного спрямування; матеріально-технічне забезпечення діяльності корпоративних університетів тощо. Як бачимо, сфера діяльності обох суб'єктів виходить за рамки одного закладу та виходить на міжнаціональний рівень. Ймовірно, надання окремих освітніх послуг фахівцям не в межах корпоративного університету, а в рамках країни, об'єднання декількох країн чи, навіть, у всьому світі є наступним кроком у еволюції професійного розвитку. Суголосним нашим припущенням є позиція відомого американського спеціаліста з розвитку людських ресурсів Джоша Берсіна (J. Bersin), який відзначає, що нині має місце «стиснення Землі» (flattening of the Earth), тобто працівники навчаються скрізь і будь-де, а не лише в організації чи освітньому закладі [334]. Відтак, до навчання фахівців повинні висуватися три головних вимоги:

- 1) навчання має бути лише за вимогою;
- 2) навчання повинно бути пов'язаним з професією;
- 3) воно повинно постійно оновлюватися і відповідати вимогам часу.

На думку дослідника, корпоративні університети не можуть повною мірою і, головне, вчасно задовольнити ці вимоги. Працівники не можуть чекати, поки університет

запропонує їм «правильні курси». Тому модель корпоративного університету, як гадає Дж. Берсін (J. Bersin), поступово руйнується [там само].

Схожі перспективи навчання і розвитку персоналу в 21 столітті вбачає і Головний директор програми розвитку глобального лідерства «Вояж» (Voyage Global Leadership Development) в корпорації Marriott International Тім Тобін. Він зауважує, що те, що потрібне кожній окремо взятій організації, повинно вирішуватися на місці, в рамках цієї ж компанії, завдяки різним комбінаціям традиційного навчання під керівництвом інструктора та електронного навчання. Тому, Головний директор вважає, що більш результативним буде інформальне навчання/учіння працівників та розвиток здатності навчатися на основі виконання повсякденних робочих обов'язків [374].

Підсумовуючи вище викладене, можемо стверджувати, що така різноманітність корпоративних університетів – явище позитивне, тому що вони є доволі гнучким засобом, що легко пристосовується до нових викликів. Відтак, такі корпоративні заклади надають можливість оцінити потреби організації та розробити відповідну модель навчання. Тому, якою б не була модель корпоративного університету, вони всі забезпечують навчання працівників, розвивають людські ресурси організації, які їх створили, та самі організації. Однак, існує ймовірність того, що процеси глобалізації вплинуть і на корпоративні університети, що приведе до їх злиття. Перші ознаки такого укрупнення вже прослідковуються на прикладі Освітнього інституту Американської Асоціації готелів та засобів розміщення та Канадської федеральної програми emerit.

#### **4.4. Суб'єкт-суб'єктні відносини в організаційному навчанні фахівців готельних мереж**

Проблема взаємодії учасників навчального процесу завжди перебувала у фокусі уваги дослідників. Проте особливо актуальною вона стала в останні десятиліття з підвищенням інтересу до навчання та освіти дорослих. У працях зарубіжних дослідників ці питання почали активно розроблятися з середини 70-х рр. минулого століття. Натомість, питання гуманних і взаємоповажних стосунків «учителя» та його «учня» в умовах навчання в організації працевлаштування самого учня ще не стали надбанням вітчизняної андрагогічної літератури. Хоча варто відмітити, що підхід до організації навчальної діяльності, в якій учасники сприймаються як рівноправні суб'єкти, вже став об'єктом численних досліджень у вітчизняному науковому просторі та знайшов своє відображення в енциклопедичних джерелах. Так, в Енциклопедії освіти (2008 рік випуску) під редакцією В. Кременя «суб'єкт-суб'єктні відносини» трактуються, як спеціально організована, гуманна, морально-естетична взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, що постійно розвивається, спрямована на досягнення мети виховання, соціально і психологічно зумовлена всією системою прийнятих у суспільстві національних і загальнолюдських цінностей [71, с. 883].

Загалом, суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчального процесу в організації їх працевлаштування базується на одному із андрагогічних принципів рівноправності учасників. В англійському тезаурусі для позначення суб'єктів внутрішньофірмового навчання послуговуються терміном «stakeholders», що означає «зацікавлені сторони» або «учасники». Однак, учасниками навчання та розвитку персоналу є не тільки учні-працівники та їх учителі, а ще низка суб'єктів. Цікавою є їх класифікація, запропонована зарубіжним дослідником С. Мухерджі (S. Mukherjee), який умовно поділив їх на такі групи: *спонсори* (sponsors), *клієнти* (clients), *лінійні менеджери* (line managers), *учасники* (participants), *фасилітатори* (facilitators), *провайдери* (providers) [585]. За С. Мухерджі (S. Mukherjee), спонсорами, авторами, натхненниками внутрішньофірмового навчання є менеджери вищої ланки. Клієнти – це ті, хто організовує та планує весь процес, в нашій термінології – організатори професійного розвитку. Лінійні менеджери відповідають за коучінг, ресурси та виконання. Фасилітаторами процесу є працівники відділу управління людськими ресурсами. Провайдери – це професіонали у цій царині, які пропонують послуги з надання послуг щодо організації та проведення навчання персоналу. Кожна з цих груп має власні цілі і мотиви [585]. Якщо вони співпадають, то навчання та професійний розвиток працівників в організації будуть ефективними. В іншому випадку, будуть конфліктувати, що значно знизить ефективність здійснюваного навчання. Відтак, цілі та мотиви кожного суб'єкта навчальної діяльності повинні бути узгоджені і сприйматися у комплексі, адже всі вони впливають на професійний розвиток, хоча різною мірою беруть у ньому участь (рис.4.4).



Рис.4.4. Учасники професійного розвитку

Джерело: розроблено автором за [ 585].

З педагогічної, а вірніше, андрагогічної точки зору найбільш значущі для нашого дослідження є ролі учнів, їх учителів та їх взаємостосунки. Саме їх ми розглянемо у наступних підрозділах монографії.

#### 4.4.1. Характеристика учнів як суб'єктів навчальної діяльності в організації їх працевлаштування

Взаємовідносини між учителем та його дорослими працюючими учнями формуються під впливом багатьох факторів. Щоб процес навчання/учіння працівників був успішним, навчання дорослих учнів має бути орієнтованим на них і пристосованим до їх вікових та індивідуальних пізнавальних особливостей, стилю навчання та задовольняючим їхні освітні потреби. Лише в такому випадку учні допомагатимуть один одному, будуть використовувати власний досвід і зможуть негайно застосувати отримані знання на практиці. Тому в організації процесу навчання/учіння слід, передусім, враховувати індивідуальні пізнавальні особливості учнів, оскільки навчання/учіння у людини тісно пов'язане з процесом пізнання. Кожна людина сприймає інформацію по-різному, індивідуально. У неї формується стиль навчання, властивий лише цій людині. Його можна вважати самотутнім, оскільки кожна людина – неповторна індивідуальність зі своїми уподобаннями, характером, фізичними та розумовими здібностями, освітою, культурою, життєвим та професійним досвідом. Безумовно, неможливо перерахувати та врахувати в організації навчального процесу всі фактори. Однак, визначальну роль «для отримання вигідних результатів у навчанні та бізнесі» [383, с. 24], безперечно, відіграє індивідуальний стиль навчання/учіння.

Дослідники звернулися до цієї проблеми ще у 70-ті роки минулого століття, але оскільки її розглядали в рамках психології, то часто когнітивний стиль сприймали як індивідуальні способи навчання/учіння й називали їх «учіннєвими нахилами» (*learning preferences*) [449] або «підходами до навчання/учіння» (*approaches to learning*) [565; 632], а згодом «стилями навчання і викладання» (*learning and teaching styles*) [413: 427; 450].

Відсутність чітких критеріїв призвела до того, що і нині індивідуальний стиль навчання/учіння можуть йменувати різними термінами, наприклад, «стилем мислення» (*thinking styles*), «навчальними/учіннєвими модальностями» (*learning modalities*) в тому числі і «когнітивними стилями» (*cognitive styles*) [537].

Наприклад, деякі дослідники під стилем навчання/учіння розуміють «усталений спосіб сприйняття та переробки інформації», який вказує відмінні та сильні сторони та вибір способів збору та обробки інформації людьми [138]. Таке визначення стилю навчання/учіння, в основі якого лежить лише сприйняття та обробка інформації, нагадує визначення «когнітивного стилю». На думку російської дослідниці М. Холодної, саме індивідуальні способи переробки інформації у вигляді індивідуальних відмінностей у сприйнятті, аналізі, структуруванні, категоризації, оцінюванні того, що відбувається [275, с. 32], і є когнітивним стилем людини. Таким чином, когнітивний стиль характеризує спосіб пізнавальної діяльності суб'єкта і являє собою «систему інтелектуальних стратегій, до яких суб'єкт діяльності має нахил в силу своїх індивідуальних особливостей» [Торопчина, с.126]. Вплив когнітивного стилю суб'єкта на його діяльність проявляється у різноманітних ситуаціях, зокрема і навчальних/учіннєвих. Водночас не

варто, на думку С. Торопчиної, розглядати стиль навчання/учіння як частковий прояв когнітивного стилю. Адже, за визначенням дослідниці, індивідуальний стиль навчання – це система доцільних способів переробки навчальної/учбової інформації, які обумовлені комплексом природних особливостей суб'єкта навчальної діяльності при його взаємодії з конкретною учбовою ситуацією в процесі вирішення конкретних повторюваних навчально-пізнавальних задач [254, с.126]. Це визначення, на нашу думку, найбільш вдале з поміж інших, оскільки в ньому присутні всі три елементи, на які вказують деякі учені, серед них і відомий дослідник С. Касіді (S. Cassidy). Саме ці взаємозамінні елементи допоможуть відрізнити термін «індивідуальний стиль навчання/учіння» від інших схожих:

- переробка інформації (information processing) – звичайний режим сприйняття, зберігання та обробки інформації, до якого звикла людина (наприклад, у картинках чи вербально);
- віддавання переваги тому чи іншому навчанню (instructional preferences) – схильність людини до певного способу (наприклад, у команді чи незалежно) або у певному оточенні (середовище, період дня);
- учіннєві стратегії (learning strategies) – адаптивна реакція на специфічну тему заняття у певному контексті [356, с. 421; 537; 653].

У зарубіжній науковій літературі є досить цікаві класифікації стилів навчання з точки зору когнітивних стилів, темпераменту, емоційності, мисленнєвих характеристик учнів, тобто в залежності від того, який елемент учіннєвого стилю акцентується. Проблемі навчальних/учіннєвих стилів присвячено багаточисельні психолого-педагогічні дослідження. Деякі з них – досить впливові, але не має жодної класифікації учіннєвих стилів, яку б визнавали універсальною [537].

Причини такої уваги саме до цієї проблеми пояснює науковець С. Касіді (S. Cassidy), який зазначає, що ця проблема приваблює не лише науковців, але й практиків [356, с. 440]. Увагу науковців привертає наявність безлічі теорій навчально/учіннєвих стилів, які часто суперечать одна одній і які є «методологічно недосконалими» [537], відтак потребують ґрунтовного дослідження. Для тих, хто працює безпосередньо в навчальному середовищі, проблема учіннєвих стилів також актуальна. Адже знання та використання їх у своїй діяльності забезпечує більш ефективне навчання.

Але, безумовно, найвагомим у питанні індивідуальних стилів навчання/учіння є той факт, що «кожна людина повинна мати уявлення про свій стиль навчання/учіння, оскільки саме це є важливою передумовою для успішного навчання і подальшої самоосвіти» [254, с. 125]. Ми можемо доповнити це висловлювання з позицій неперервної професійної освіти. Знання працівником свого індивідуального стилю навчання/учіння допоможе йому самостійно набувати нових знань, опановувати нові види діяльності, удосконалювати свої навички та уміння, поглиблювати та розширювати компетентності, тобто проявити себе повною мірою у своїй професійній діяльності.

Розглянемо декілька найбільш відомих та поширених у зарубіжній практиці класифікацій стилів навчання/учіння.

Враховуючи особливості сприйняття інформації та особливості мислення, традиційно розрізняють три основні стилі навчання: візуальний, аудіальний, тактильний або кінестетичний [397; 637; 677]. У зарубіжній педагогічній літературі їх називають ВАК (VAK) стилі за першими літерами іменувань (візуальний (visual) + аудіальний (auditory) + кінестетичний (kinesthetic)). Цю класичну класифікацією доповнюють ще одним стилем або комбінацією стилів [640]. У 1987 році науковець із Нової Зеландії Н. Флемінг (N. Fleming) поділив візуальний стиль на два: власне візуальний (V) та стиль R (reading/writing) [428]. Доповнена модернізована класифікація набула популярності і нині широко використовується [702].

Візуальний – це навчання з опорою на бачення. Такі учні, зазвичай, віддають перевагу наочним засобам навчання: таблицям, графікам, презентаціям, різному роздатковому матеріалу тощо. Це допомагає їм краще засвоїти інформацію і переважна їх більшість завжди роблять детальні нотатки. Аудіальний – це навчання з опорою на слух. Таким учням краще обговорювати питання, слухати виступи інших. Вони отримують більше користі, коли їм читають вголос або при прослуховуванні записуючих пристроїв. Тактильний чи кінестетичний стиль навчання – з опорою на рух, торкання чи виконання певної дії. Учні, яким властивий цей стиль навчання, потребують активності, руху. Стиль R властивий тим, кому подобається отримувати інформацію через слово, тобто через письмо чи через читання в усіх його проявах, але особливо за допомогою доповідей, звітів, есе, призначень, посібників тощо.

Стилі, про які йшла мова, вирізняють «не для того, щоб розподілити людей в окремі приміщення, і не для того, щоб показати, що коли використовується один стиль, то інші виключаються» [383, с. 24]. Мета такої класифікації – отримати найбільшу ефективність і результативність від навчального процесу, спонукати учителя до гнучкості, уміння пристосуватися до індивідуального стилю учня та уміння правильно добрати форми і методи навчання. Стосовно навчання на робочому місці, безперечно, врахування індивідуальних особливостей також буде ефективним. Відтак, завданням педагога, організатора внутрішньофірмового навчання є допомогти працівнику-учню виявити свій власний стиль навчання/учіння, створити відповідне навчальне середовище для застосування необхідних стратегій у відповідності до індивідуальних стилів своїх учнів. Особливої актуальності питання індивідуальних стилів навчання/учіння набуває у сучасних економічних умовах, в умовах жорсткої конкуренції. Єдиним ключовим фактором для того, щоб вижити і утримати працівників в рамках своєї організації, за висловом Т. Бейтса (T. Bates), є використання на повну потужність різних учбових ситуацій, які сприятимуть розвитку повного спектру учінневих стилів у працівників-учнів. Результатом стане професійний розвиток працівників до рівня «птахів високого польоту» (high flyers), тобто менеджерів майбутнього [329, с. 21].



Учіннєві стилі, на думку відомого американського науковця А. Граша (A. Grasha), – це суміш якостей, які властиві кожній людині, домінуючі з них легко можна побачити в навчальному процесі [451, с. 170]. У житті кожної особи присутні такі явища, як змагання, залежність, уникнення, співпраця, незалежність та участь. Тому ці явища було покладено в основу класифікації учіннєвих стилів, розроблену А. Грашем (A. Grasha) та Ш. Річман (Sh. Riechman) ще в 1974 р. Шість вимірів було розміщено біполярно, таки чином утворивши три пари дихотомій з видів діяльностей, яким віддають перевагу учні:

змагання (competition) :: співпраця (collaboration),

уникнення (avoidance) :: (participation) участь,

залежність (dependence) :: незалежність (independence) [там само, с. 170]. У залежності від уподобань, і визначалися учіннєві стилі учнів. Профіль кожного стилю та його переваги та недоліки представлено в таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

### Опис стилів навчання/учіння за А. Грашем та Ш. Річманом

Учіннєвий стиль	Опис	Переваги	Недоліки
Той, що любить змагатися (competitive)	Учні вивчають за винагороду (оцінки) матеріал, щоб бути кращими за інших. Їм подобається бути в центрі уваги і отримувати визнання за свої досягнення.	Мотивація бути в перших лавах; вміння ставити перед собою цілі.	Може пригнічувати менш конкурентних учнів. Важко оцінити та набуті навичок співпраці.
Той, що любить співпрацювати з іншими (collaborative)	Учні відчувають, що можуть навчатися, ділячись своїми ідеями, талантами. Кооперуються з учителями та люблять працювати з іншими.	Розвиток навичок роботи в групах та команді.	Учні занадто залежать від інших і не завжди можуть працювати самі незалежно; не підготовлені до роботи з першим стилем.
Той, що любить бути непомітним (avoidant)	Відсутній ентузіазм щодо вивчення змісту; не беруть участь у обговореннях; їм нецікавий зміст того, що потрібно вивчити, а його обсяг тривожить.	Допомагає уникати напруги та стурбованості при прийнятті важливих рішень, які можуть змінити їх життя; мають час виконувати більш ріємо, але менш продуктивні завдання.	Виконання завдань без уяви; негативні відгуки від учителів; учні не ставлять перед собою продуктивні цілі.
Той, що бере участь у всьому (participant)	Гарні громадяни в класі. Їм подобається вправи, що повторюються, активно беруть	Отримує найбільшу користь з досвіду навчання.	Можуть зробити більше, ніж потрібно; можуть поставити

	участь в обговореннях; намагаються виконати якомога більше з обов'язкових та додаткових завдань.		потреби інших над своїми.
Той, що є залежним (dependent)	Демонструють мало допитливості і вчать лише те, що від них вимагається. Розглядають учителя та своїх товаришів як джерело структури та підтримки; очікують вказівок, що робити.	Допомагає учням справлятися зі своєю занепокоєністю; отримує чіткі вказівки.	Важко розвивати навички автономності та самоосвіти; учні не знають, як справитися зі своєю невпевненістю.
Той, що є незалежним (independent)	Учні люблять обмірковувати самостійно та впевнені в своїх силах; їм подобається краще вивчення змісту, який вони вважають важливим; віддають перевагу роботі без команди.	Розвиває навички самокерування та проявлення власної ініціативи.	До певної міри позбавлений навичок співпраці; можуть не вміти консультуватися з іншими або просити про допомогу, коли це потрібно.

*Джерело: систематизовано автором за [451].*

Найбільш популярним серед зарубіжних досліджень учінських стилів є теорія циклу емпіричного пізнання Д. Колба (D. Kolb), який запропонував чотирьох-етапну модель навчання/учіння. В основі кожного етапу лежить одна із стадій навчальної діяльності: власний досвід (experience), рефлексивне спостереження та осмислення досвіду (reflection), узагальнення та формулювання абстрактних понять, тобто розробка теоретичних концепцій (conceptualize) та їх застосування в нових ситуаціях (test) [526, с. 38; 360].

Теорія Д. Колба (D. Kolb) досить повно досліджена у наукових розвідках, тому звернемося до неї лише побіжно. Варто відмітити, що Д. Колб (D. Kolb) «надихнув на створення власних класифікацій учінських стилів велику кількість теоретиків» [480; 481]. Так, наприклад, класифікація індивідуальних стилів навчання/учіння П.Хані (P. Honey) та А. Мамфорда (A. Mumford) безпосередньо впливає з теорії Д. Колба і схожа на неї. Британські науковці описали такі ж стилі навчання/учіння, проте використовуючи більш прості терміни. Відмінністю також є твердження, що люди віддають перевагу різним методам навчання/учіння в залежності від ситуації та наявного у них досвіду, а отже людям характерний не лише один стиль. Вони можуть змінюватися. Саме спрощеність класифікації зробила її популярною серед освітян-практиків [653]. За переконанням учених, існує чотири учінські стилі:

- активісти (activist style);
- спостерігачі, рефлексуючі (reflector style);
- теоретики (theorist style);
- прагматики (pragmatist style) [482; 483].

Перша група учнів – це діячі, люди, які прагнуть до всього нового, їм подобається швидка зміна навчальних вправ, вони швидко втомлюються від рутини. Спостерігачам, навпаки, притаманна схильність вислуховувати одне й теж саме з різних точок зору. Вони аналізують свій та чужий досвід, вислуховують поради і думки інших людей, лише потім приймають рішення. Теоретикам властиво інтегрувати отриману інформацію, свої спостереження, власні думки в комплексні, структуровані моделі. Вони віддають перевагу аналізу, синтезу, вибудовуванню нової інформації у вигляді систематичної і логічної теорії. Прагматики – це експериментатори, які прагнуть випробувати нові теорії, ідеї, концепції, техніки на практиці. Для них важливо негайно застосувати результати навчання/учіння у реальних умовах [538; 582]. Детальний опис індивідуальних учінневих стилів за П. Хані (P. Honey) та А. Мамфордом (A. Mumford) у контексті навчальної діяльності систематизовано у таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

**Опис навчальної діяльності відповідно до індивідуального стилю навчання/учіння (позиція П. Хані та А. Мамфорда)**

Стилі навчання/учіння	Найкраще їм вдаються такі види діяльності, в яких ...	Найменше їм вдаються такі види діяльності, в яких ...	Приклади навчальної діяльності
Активісти, діячі (activist style)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- багато нового досвіду/проблем;</li> <li>- вони можуть брати участь в невеликих завданнях, іграх, командних завданнях, хто перший тощо;</li> <li>- мають місце схвильованість/драма/криза, коли ситуація постійно змінюється, що вимагає різноманітних дій від учасника;</li> <li>- є шанс показати себе з найкращого боку, наприклад, в показі презентації;</li> <li>- вони задіяні з іншими людьми, наприклад, перекидаються ідеями, вирішують проблеми як представники команди.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- навчання/учіння базується на пасивній ролі учня, наприклад, слухання лекцій, читання, пояснень;</li> <li>- вони безпосередньо не задіяні;</li> <li>- їх просять аналізувати та інтерпретувати багато даних;</li> <li>- їх залучають до самостійної роботи без команди, наприклад, читання про себе, письмо, роздуми;</li> <li>- вони змушені повторювати одні й ті ж самі дії знову й знову.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- мозкові штурми;</li> <li>- вирішення проблем;</li> <li>- обговорення в групах;</li> <li>- рольові ігри;</li> <li>- змагання;</li> <li>- пазли.</li> </ul>
Спостерігачі, Рефлексуючі (reflector style)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- їх заохочують до спостереження, роздумів;</li> <li>- вони можуть</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- їх змушують бути в центрі уваги;</li> <li>- вони стурбовані через</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вправи на спостереження;</li> </ul>

	<p>слухати/спостерігати за групою;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- вони можуть прийняти рішення самостійно тоді, коли їх це влаштовує, без тиску і без визначення кінцевого терміну.</li> </ul>	<p>обмеження в часі або коли змушені швидко змінювати види діяльності;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- їм приходится виконувати щось без завчасного попередження.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обговорення в парах; анкетування;</li> <li>- інтерв'ю;</li> <li>- вправи коучінгу.</li> </ul>
Теоретики (theorist style)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вони опиняються у структурованих ситуаціях з чіткою метою;</li> <li>- їх просять зрозуміти і взяти участь у складних ситуаціях;</li> <li>- вони мають час, щоб дослідити асоціації та проаналізувати взаємозв'язки між різними ідеями, подіями та ситуаціям.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вони змушені брати участь у неструктурованих ситуаціях, сповнених двозначності і невизначеності, наприклад, відкриті проблеми без кінця;</li> <li>- вони стикаються з великою кількістю альтернативних/суперечливих методів без можливості глибоко проникнути в суть проблеми;</li> <li>- вони вважають справу мілкою, не вартою уваги.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- представи ти моделі;</li> <li>- збір інформації;</li> <li>- статистика;</li> <li>- цитати;</li> <li>- оповіді;</li> <li>- використан ня теорій.</li> </ul>
Прагматики (pragmatist style)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- має місце очевидний зв'язок між предметом і поставленою проблемою;</li> <li>- вони практикують техніки коучінгу/зворотного зв'язку;</li> <li>- їм пропонують методи, які можна використати у реальному житті, світі.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- навчання/учіння не пов'язане із негайним задоволенням потреби чи необхідності;</li> <li>- відсутня практика чи чіткі вказівки, як виконувати завдання;</li> <li>- вони не вбачають достатньої винагороди від навчальної/учиннєвої діяльності.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- кейс-стаді;</li> <li>- обговорен ня;</li> <li>- вирішення проблем.</li> </ul>

*Джерело: систематизовано автором за [480; 481; 482; 483; 484; 539;653].*

Цікавим і вагомим для нашого дослідження є той факт, що дослідники П.Хані (P. Honey) та А. Мамфорд (A. Mumford) розробили спеціальний тест для визначення стилю навчання/учіння ще в 1982 році не для учнів чи студентів, а для менеджерів корпорацій середньої та вищої керівної ланки [484]. Отже, саме їх класифікація стилів найбільше підходить для втілення її у корпоративному навчанні працівників, адже з самого початку вона створювалася для дорослих учнів. Окрім того, тест П. Хані-А. Мамфорда, на відміну від тесту Д. Колба, в якому прямо запитується, як люди навчаються, досліджує поведінкові характеристики людей. Науковці стверджують, що люди свідомо ніколи не замислюються, як насправді вони навчаються [481]. За 30 років існування тест неодноразово доповнювали, спрощували, адаптували до сучасних умов.

На сьогодні він – лідер ринку і його використовують «у кожній організації та освітньому закладі» [538]. Один із таких спрощених тестів, адаптованих для дорослих учнів, наводиться у додатку 17. Ним можуть незалежно скористуватися самі учні та їх учителі.

Загалом, анкети визначення індивідуальних стилів навчання/учіння корисні не лише учням, але й їх учителям. У форматі нашого дослідження, можемо стверджувати, що такі тести принесуть користь і самій організації. Услід за дослідниками Дж. Сампл (J. Sample), Л. Свінтон (L. Swinton), вважаємо за доцільне розрізняти переваги проведення анкетування працівників для визначення їх індивідуальних учіннєвих стилів на двох рівнях: на рівні самого учня та на рівні організації.

Отже, тести, анкети допоможуть учням:

- дізнатися, як учитися більш ефективно;
- дізнатися, як розвивати і використовувати сильні сторони свого стилю більш ефективно;
- розвивати додаткові навички навчання/учіння;
- прискорити процес навчання/учіння;
- розвивати свою кар'єру;
- «зрозуміти свою природню схильність до збирання, структурування і використання інформації перед прийняттям рішення;
- передбачати, як вони можуть реагувати на певні контролюючі, управлінські чи командні виклики;
- обирати найкращий спосіб, яким вони внесуть свій внесок у команду» [645.];
- «уникнути помилок, що повторюються, обираючи ті види навчальних вправ, що вдаються краще» [674.].

Учителі, а відтак і організації, користуючись згаданими тестами, також отримують ряд переваг. Зокрема, тести:

- допоможуть тренерам зрозуміти індивідуальні нахили в учіннєвих стилях своїх учнів;
- забезпечать навчання, яке відповідає індивідуальним стилям навчання/учіння;
- диференціюють досвід навчання/учіння для учнів, акцентуючись на методах навчання/учіння, а не викладання;
- передбачатимуть і відповідно управлятимуть поведінкою учня;
- допоможуть менеджерам створити для персоналу формальне та інформальне навчальне середовище;
- допоможуть персоналу ефективно розвивати нові навички та знання;
- сприятимуть створенню планів особистісного розвитку;
- «максимізують вплив Центрів розвитку чи семінарів розвитку;
- розвиватимуть команду чи проектну групу, яка може навчатися і застосувати знання і досвід швидко та ефективно;
- допоможуть у розвитку учіннєвим організаціям, які використовують знання як стали конкурентну перевагу» [645].

Проаналізовані нами найбільш відомі класифікації індивідуальних стилів навчання/учіння та відповідні анкети для їх визначення можна згрупувати за такими ознаками в чотири групи:

- психологічні особисті характеристики (класична теорія ВАК стилів та її модернізована версія);
- соціальна взаємодія, тобто як учні взаємодіють у групі зі своїми товаришами та своїм учителем (теорія учінневих стилів А. Граша-Ш. Річман);
- обробка інформації (теорія циклічного навчання Д. Колба та її адаптована для дорослих учнів версія П. Хані-А. Мамфорда).

Безумовно, в реальному житті не існує людей, яким властивий лише один стиль навчання. В кожній людині наявна певна комбінація психофізіологічних особливостей, в якій домінує той чи інший когнітивний чи учінневий стиль або і декілька. Більш того, як зазначає С.Торопчина, стилі однієї й тієї ж людини можуть змінюватися з часом [254, с. 128]. І це – об'єктивний процес, тому що суб'єкт постійно розвивається, особистісно та професійно, «його пізнавальні можливості постійно удосконалюються за рахунок здатності гнучко та ефективно інтелектуально адаптуватися до мінливих ситуацій» [275, с. 280].

Тому згадані класифікації стилів навчання/учіння – досить умовні. Проте, якщо організатор навчання/учіння в змозі виділити групи учнів за їх психофізіологічними особливостями та стилями навчання, він/вона зможуть створити більш збалансований підхід до процесу навчання/учіння працівників. «Така збалансованість, значно підвищить ефективність навчання/учіння» [609]. Оскільки не має такої навчальної вправи, яка б підходила всім стилям навчання/учіння, знання про наявність тих чи інших стилів у групі учнів, допоможе правильно добирати форми та методи навчання [539]. Тому, учитель повинен не тільки знати про учінневі стилі, але й уміти їх визначати та втілювати їх у свій індивідуальний стиль викладання. Жоден із них не є кращим чи гіршим для викладання і не існує в чистому вигляді. Це – своєрідний набір психофізіологічних особливостей, які можуть змінюватися з часом. Але оскільки вище йшла мова про індивідуальні стилі навчання/учіння учнів, то закономірно, розглянути особливості та уподобання їх наставників, які є основою індивідуального стилю викладання/научіння.

#### **4.4.2. Характеристика організаторів навчання як суб'єктів внутрішньо організаційного навчання**

Аналогічно учінневим стилям, психологами та педагогами було розроблено відповідні класифікації стилів викладання/научіння (teaching styles), адже від них також залежить ефективність процесу навчання/учіння. Стилi викладання/научіння взаємопов'язані та взаємозалежні від стилів навчання/учіння, одне неможливе без іншого. Таку взаємодію називають «викладацько-учіннева інтеракція» (teaching-learning interaction). Оскільки учителі мають свої особливості та уподобання, а учні свої, обидві

сторони намагаються змінити одне одного на взаємовигідні форми співробітництва. Такі спроби вже називають «транзакція між учителем та учнем» (teacher-student transaction), в ході якої можуть мати місце певні сутички, непорозуміння, виклики [451, с. 41]. Іншими словами, може проявлятися конфлікт між учінневими стилями та стилями викладання. Для того, щоб уникнути його та зробити навчальний процес результативнішим, учитель повинен розуміти природу свого стилю викладання, бачити його переваги та недоліки та вносити відповідні корективи, бути гнучким. Дієвим знаряддям для задоволення такої потреби є теорія стилів викладання. Дж. Е. Хеймлік (J. E. Heimlich) та Е. Норланд (E. Norland) наголошують на тому, що усвідомлення учителем свого стилю викладання створює базу для покращення навчання не тільки звичайних учнів, але і дорослих учнів [464, с. 18]. Оскільки ми розглядаємо всі аспекти корпоративного навчання дорослих учнів–працівників, тому розгляд теорії стилів викладання стає актуальним також для нашої наукової розвідки.

Навіть поверхневий огляд психолого-педагогічної літератури свідчить «про безкінечну кількість теорій і класифікацій стилів викладання» [700]. На нашу думку, причиною цього є різне розуміння дослідниками елементів стилю викладання. Акцентування уваги на певному елементі і приводить до різноманіття визначень. Знаходимо підтвердження своєму висновку у практичному довіднику стилів викладання та навчання/учіння А. Граша (A. Grasha) «Навчати зі стилем» 2002 р. Науковець, який займається саме питаннями стилів викладання та навчання/учіння, аналізує складові елементи стилю викладання, зокрема:

- загальні моделі поведінки учителя;
- характеристики учителя з точки зору його колег та його учнів;
- вміння досягати взаєморозуміння зі своїми учнями;
- ролі, які учителі відіграють;
- особисті якості;
- належність до архетипів учителя (наприклад, орієнтовані на учителя, на учня тощо);
- метафори, переносне значення, алегорії, які виникають при описі стилю викладання певного учителя [451, с. 2].

Сам науковець визначає стиль викладання як «механізм, який відповідає за те, як учитель передає зміст своєї дисципліни» [450]; як «багатовимірну конструкцію», яка охоплює особисті якості та поведінку на занятті, визначає ролі учителя, керує та спрямовує його процес викладання, впливає на учнів та їх здатність навчатися [451, с. 2]. Проте, якби багато не було визначень терміну, всі науковці погоджуються, що стиль викладання/научіння – це «щось, що скоріше стосується процесу викладання, ніж змісту того, що викладається» [313, с. 1].

Найбільш ґрунтовною та цікавою є класифікація стилів викладання, розроблена Ентоні Грашом (A. Grasha), основним критерієм якої є комбінація особистих якостей,

поведінкових характеристик, ролей, які відіграє учитель на занятті, взаєморозуміння з учнями. А. Граша виокремлює п'ять типів стилів:

- **експерта** (expert). Учитель – джерело знань та досвіду для учнів, які він передає своїм підопічним. Основне знаряддя учителя – ставити виклик перед учнями, шляхом демонстрації своїх глибоких знань і вимагати від них ґрунтовної підготовки.

- **офіційного представника** (formal authority). Провідну роль відіграє учитель, він визначає теорії, принципи, концепти і терміни, які учні мають вивчити, зосереджуючи увагу на змісті навчального матеріалу. Учитель ставить перед учнями послідовні цілі. Основне знаряддя такого учителя – оцінювання обсягу засвоєного учнями матеріалу;

- **демонстратора** (demonstrator). При такому підході демонструється академічна процедура виконання завдання. Учитель визначає методи, які застосовував би експерт з цієї області знань, виконуючи необхідні завдання, а також визначає стандарти виконання. Потім учитель створює ситуації, в яких можна використати ці методи і отримати результати. Учитель демонструє процедури виконання, а учні втілюють їх на практиці;

- **фасилітатора** (facilitator). Учителі, які обирають такий стиль викладання, зосереджуються переважно на практичних вправах. Це навчання/учіння спрямоване на учня (learner-centered), а отже учні мають більше відповідальності, проявляють більше ініціативи, щоб відповідати вимогам навчальних завдань. Загалом учителі пропонують виконувати завдання у групах, що сприяє розвитку активного навчання/учіння, співпраці учнів та вирішенню проблем.

- **делегатора, довірителя** (delegator). Такі учителі переносять контроль і відповідальність за навчання/учіння на окремих осіб або групу учнів. Учитель часто пропонує учням вибір у розробці та втіленні їх власних навчальних проєктів, а сам діє як консультант [451, с. 154].

Дослідник наголошує, що неможливо описати учителя лише однією категорією, тому що кожен педагог володіє усіма п'ятьма стилями, однак в різному обсязі. Використовуючи метафору, науковець порівнює індивідуальний стиль викладання з різними кольорами на палітрі художника: «Як і кольори, вони накладаються один на один, змішуються і сприймаються вже по-новому» [451, с. 153]. Ці нові комбінації стилів А. Граша (A. Grasha) називає кластерами (clusters).

Згадана класифікація імпонує нам з трьох причин. По-перше, теорія відображає мінливість стилів. По-друге, вона не приписує учителю один ярлик. По-третє, вона пропонує різні комбінації – кластери стилів. Вона, за словами С. Лукас, дає «набагато реалістичніше бачення справжніх стилів викладання», яким можна пояснити відмінності у рівні засвоєння знань учнями [553]. Хоча, ця теорія з самого початку не розроблялася для учителя, який працює з дорослими учнями, саме її легко адаптувати до корпоративного, внутрішньофірмового навчання працівників. Саме це ми спостерігаємо сьогодні в дослідженнях, присвячених вивченню стилів та ролей учителів для дорослих. Терміни, запропоновані А. Грашем (A. Grasha), використовуються в дослідженнях та



практиці викладання у провідних університетах США та Канади в дистанційному навчанні. Так, Центр викладання та навчання/учіння при університеті штату Індіана, при Мічиганському університеті, Центр викладання та навчання/учіння при коледжі Джорджія в Канаді мають спеціальні розділи на своїх веб-сторінках, де пропонується короткий огляд стилів викладання та навчання/учіння, анкети на визначення стилів, розглядаються підходи учителя до навчання дорослих [391; 495; 680]. Використовуючи терміни А. Граша, вагомими в навчанні дорослих вважаються чотири: два стилі репрезентують навчання, орієнтоване на учителя – офіційний представник та особистий приклад, а два – на учня – фасилітатор та делегатор/довіритель. Ще один критерій виокремлення стилів є відмінності між тим, як подається матеріал та відмінності в навчальному/учінневому процесі. За цими критеріями теорію викладацьких стилів А. Граша було застосовано до навчання дорослих та систематизовано в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

#### Стилі викладання А. Граша та зміст навчання/учіння

Орієнтація на:	Зміст навчання/учіння	
Учня (learner-centered)	<p><b>Продавець</b> (seller), <b>демонстратор</b> (demonstrator).  <i>Орієнтований на інформацію, знання.</i>                      Найкраще працює з тими, хто мало потребує вказівок від інструктора, та/або приймає відповідальність на себе за своє навчання/учіння.  <i>Приклади навчальної діяльності:</i>                      вправи для самостійного виконання або в групі.</p>	<p><b>Коуч</b> (coach) або <b>фасилітатор</b> (facilitator).  <i>Орієнтований на учня.</i>                      Найкраще йому вдається працювати з тими, хто бере відповідальність на себе за своє навчання/учіння, хто любить працювати з товаришами та/або які можуть бути подавлені новими викликами, що виникають не обов'язково на занятті.  <i>Приклади навчальної діяльності:</i>                      моделювання ролей та коучинг або спрямовування учнів на розвиток та використання знань та умінь.</p>
Учителя (teacher – centered)	<p><b>Професор</b> (professor) або <b>експерт/офіційний представник</b> (expert/ formal authority).  <i>Орієнтований на інструктора.</i>                      Найкраще працює з учнями, які можуть бути подавленими новими викликами, що виникають не обов'язково на занятті та/або учнями, які можуть змагатися зі своїми товаришами за винагороду чи визнання  <i>Приклади навчальної діяльності:</i>                      традиційні лекції.</p>	<p><b>Аніматор</b> (entertainer) або <b>делегатор/довіритель</b> (delegator).  <i>Орієнтований на стосунки.</i>                      Найкраще працює з учнями, яким подобається працювати з товаришами та які потребують небагато керування від свого інструктора.  <i>Приклади навчальної діяльності:</i>                      вправи, що включають співпрацю робота в групі, рецензування товаришів та інші вправи, орієнтовані на учня.</p>

Джерело: систематизовано автором за [391 495; 680].

Вартою уваги є модель стилів викладання, яку було розроблено некомерційною американською організацією, що займається дослідженням професій та розвитку в них (Center for Occupational Research and Development – CORD). Так, їх теорія базується на індикаторі типів І. Майерса-П.Бріггса та теорії циклічного навчання Д. Колба. Модель CORD розглядає викладання з двох перспектив: мета викладання (teaching goal) та метод викладання (teaching method). Мета викладання ділиться на навчання/учіння (learning), яке може бути від простого вивчення на пам'ять до розуміння континууму, та презентація концептів (concept presentation) від абстрагування до застосування на практиці. Аналогічно, метод викладання розглядається як когнітивна обробка (cognitive processing), що варіюється від континууму активності до символів, та взаємодія (interaction) від континууму індивідуального до групового. Таким чином, модель CORD використовує чотири шкали для вимірювання стилів викладання: навчання/учіння, презентація концептів, когнітивна обробка та інтеракція. Графічне зображення моделі CORD подано на рис.4.6.

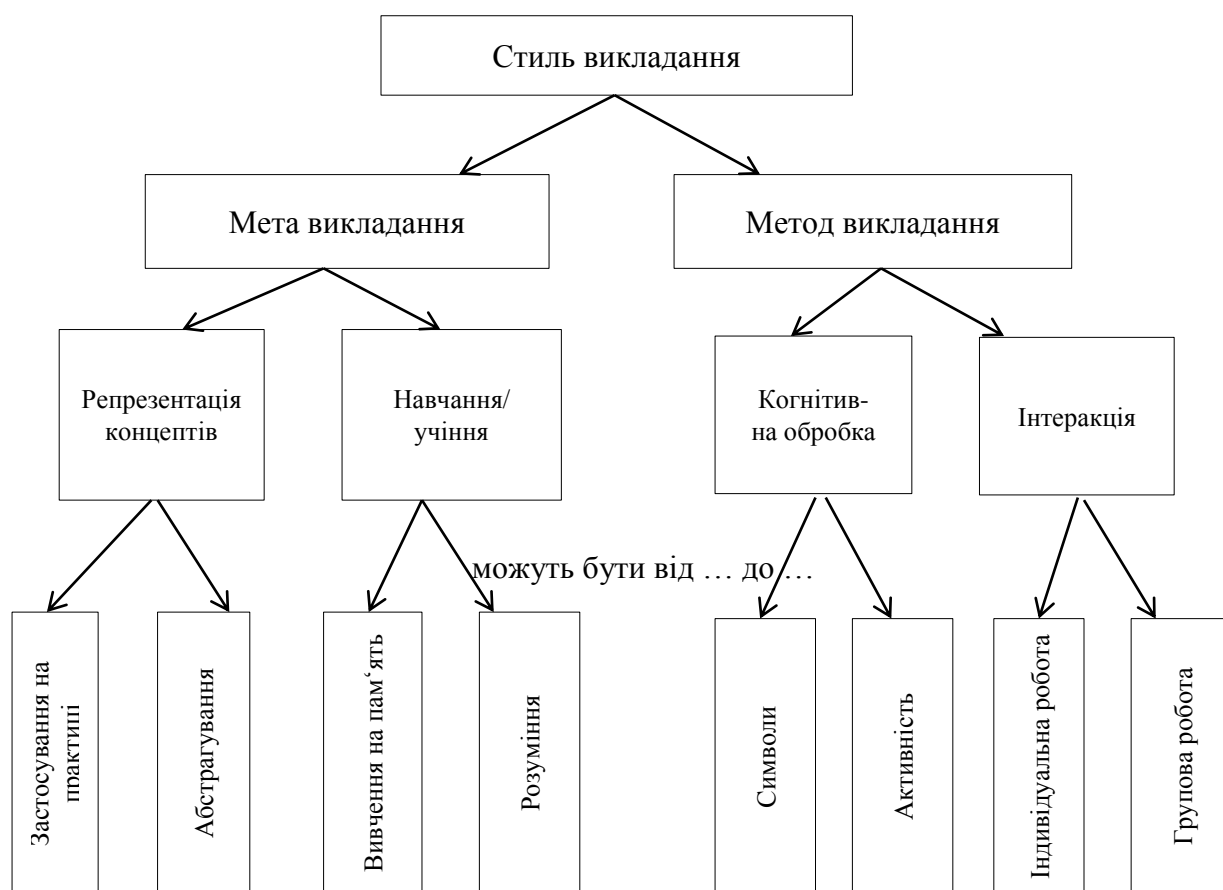


Рис.4.6. Модель стилів викладання CORD

Джерело: систематизовано автором за [681; 682].

За цією моделлю, говорячи про певного учителя та описуючи його стиль викладання, ми можемо стверджувати, що цей учитель схильний до презентації концептів чи до навчання/учіння, водночас використовуючи або когнітивну обробку або інтеракцію. Це означає, що цей учитель у своїй роботі втілює теорію в практику у

реальному світі або наголошує на важливості правильних відповідей, детально пояснює всі процеси або надає важливості індивідуальній роботі. Хоча в цій класифікації стилів викладання не використовуються терміни «орієнтований на учителя» чи «орієнтований на учня», ці підходи маються на увазі. Більш того, інколи можна зробити висновок про спрямованість цього стилю. Орієнтованим на учня може бути стиль використання на практиці, розуміння, активності та взаємодії. Учитель з цим стилем буде застосовувати теорію на практиці, буде прагнути, щоб учні зрозуміли матеріал через практичні вправи та групову роботу.

Модель CORD не така відома, як модель А. Граша, однак вона – надійна, представляє графічні результати, відображає, як відрізняються навчальні цілі учителя та його методи навчання. Це – одна з класифікацій, що була розроблена для учителів, які працюють з дорослими учнями. Всі емпіричні дані було зібрано на національному рівні, тому ця система може вимірювати широке розмаїття стилів викладання. На думку розробників, їх теорію можна використати для кількісного вимірювання стилів викладання, які найбільш ефективні з учнями з властивим їм стилем навчання/учіння. Крім того, учитель може використати її як діагностичний засіб для визначення того стилю, який потрібно розвивати учителю в його професійному розвитку [681].

Модель стилів викладання за Дж. Конті (G. Conti) також було спеціально розроблено для використання в навчальному середовищі дорослих. Вона, на думку дослідника Л. Робінсона (L. Robinson), увібрала в себе все, що досліджено і рекомендується для навчального середовища дорослих [636, с. 14]. Модель являє собою континуум з двома крайніми точками: стиль, орієнтований на учителя (teacher-centered) та стиль з орієнтацією на учня (learner-centered). Іншими словами, існує два стилі викладання:

- чуйний, орієнтований на учня, стиль співробітництва;
- контролюючий, орієнтований на учителя [370; 372, с. 77].

Проміжні етапи означають змішаний стиль з використанням методів роботи обох стилів. Для того, щоб виміряти його, Дж. Конті (G. Conti) пропонує шкалу з 44 пунктів, називає її Шкалою принципів навчання дорослих (Principles of Adult Learning Scale – PALS) [372, с. 77]. Включення принципів навчання дорослих в процес викладання, на думку Дж. Конті (G. Conti), означає фасилітуючий підхід співробітництва до процесу навчання-викладання [371, с. 21]. Тому кожен учитель, педагог, інструктор, андрагог визначатиметься як фасилітатор, який тяжіє до навчання своїх учнів, орієнтуючись на учителя або учня.

Отже, аналіз класифікацій стилів викладання, аналогічно теоріям учінневих стилів, свідчить про те, що ці теми привертають увагу багатьох дослідників. Результатом наукових розвідок став висновок, що теорії стилів навчання/учіння та викладання/научіння тісно взаємопов'язані та взаємозалежні, безпосередньо впливають на ефективність навчального процесу. Спільне, що об'єднує всі підходи до стилів навчання/учіння та викладання, як стверджує Н. Дейвіс (N. Davis), криється в індивідуальній сутності кожної особистості [385, с. 142]. Тому кожен учень вищої школи

чи дорослий учень, котрий вже працює, повинен розуміти свою індивідуальність, знати свій стиль навчання/учіння та викладання/научіння.

Крім того, кожен учитель повинен уміти визначати індивідуальні стилі своїх учнів та свій стиль викладання для того, щоб реалізувати його переваги, працювати над усуненням недоліків свого стилю та розвивати в собі інші стилі. Відповідно, дорослі учні мають уміти визначати свій стиль навчання/учіння для досягнення кращих навчальних результатів. Це можливо завдяки роботі учителя та популяризації анкет та тестів для визначення свого індивідуального стилю навчання/учіння.

## РОЗДІЛ 5

### ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ КАДРОВОГО КОРПУСУ ГОТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНІ ПРАКТИЦІ США ТА КАНАДИ

#### 5.1. Зміст навчання і професійного розвитку фахівців в умовах готельних корпорацій

Якщо у формальній освіті зміст навчання визначається навчальними програмами, то у неформальній освіті, якою переважно є внутрішньо організаційне навчання працівників, питання змісту навчання і професійного розвитку не визначалося взагалі. Було очевидним, що потрібно навчити працівників якісно виконувати свої трудові обов'язки. Однак, нині цього замало. Тому проблема визначення, чому навчати працівників, надзвичайно актуалізувалася.

У контексті визначення терміну «зміст освіти», запропонованого С. Гончаренком, як «сукупності досягнень у різних сферах життєдіяльності людського суспільства, які необхідно зробити надбанням осіб, залучених до освітнього процесу» [48, с. 184], під *змістом навчання і професійного розвитку фахівців готельного бізнесу* матимемо на увазі *систему знань, умінь та навичок, опанування якими сприяє особистісному та професійному розвитку фахівця у зазначеній сфері діяльності та суміжних з нею.*

Сьогодні перед керівниками організацій та менеджерами з персоналу постає питання, не просто навчати працівників, як виконувати їх повсякденні трудові обов'язки, а як зробити так, щоб зміст навчання повною мірою відповідав потребам суспільства, стратегічним цілям організації, в якій працює фахівець, та його особистісним і професійним запитам. Таким чином, зміст навчання і професійного розвитку залежить від самого індивіда, від компанії, в якій він/вона працює та від суспільства. Розглядаючи еволюцію змісту навчання і професійного розвитку в Розділі II, ми зупинилися на тому, що традиційне навчання працівників поступилося місцем навчання нового зразку – інноваційному навчання, тобто учінню. Відтак, відбулися і певні зміни в його змістовому наповненні. Учіння через співпрацю та соціальні практики (collaborative and social learning) як раз враховує запити індивіда, організації та суспільства та відображає сьогоденну змістову сутність навчання працівників в умовах організації, в якій вони працюють.

Зупинимось на змістовому наповненні навчання і професійного розвитку працівників готельних мереж та проаналізуємо їх найбільш популярні навчальні програми. Для цього згрупуємо їх за напрямками, що забезпечують послідовність та неперервність професійного розвитку, зокрема:

- до-готельне навчання;
- готельне навчання;
- поза-готельне навчання.

**Поза-готельне навчання** здійснюється, як вже зрозуміло із назви, за межами готельного підприємства, наприклад, здобуття освіти в одному із профільних закладів формальної освітньої ланки, чи через дистанційне навчання в корпоративному університеті мережі, чи через самоосвіту фахівця, про що вже зазначалося раніше.

**До-готельне навчання** охоплює тих, хто бажає розпочати свою кар'єру в готельному бізнесі, відтак націлене на студентів профільних закладів, на випускників шкіл чи на безробітних. Цей сегмент населення досить широко охоплений освітніми програмами корпоративних мереж, адже готельний бізнес є трудомістким і для працевлаштування на багато посад в його рамках не потрібно документів про здобуття профільної освіти, а достатньо пройти певний тренінг чи вступне навчання. Говорячи про до-готельне навчання, слід відмітити, що всі досліджувані готельні корпорації приділяють велику увагу цьому виду навчання, адже завдяки йому готельні мережі частково реалізують свої соціальні проекти. Заслуговеє вивчення досвід роботи в цій царині мереж Marriott та Hilton, на яких ми зупинимося далі.

**Готельне навчання (навчання на робочому місці)** представляє собою неформальне навчання працівників, яке охоплює різні аспекти діяльності працівників готелю від малокваліфікованого рівня до топ-менеджерів. Цей вид навчання є найбільш повно представленим навчальними програмами та курсами, результатом аналізу змісту яких стала їх систематизація в такі групи:

- вступне навчання;
- обов'язкове навчання працівників згідно законодавчих документів;
- навчання для підтримання корпоративних цінностей;
- навчання по відділам готелю;
- крос-культурне навчання;
- навчання менеджерів та супервайзерів.

Загалом, запропонована нами систематизація змістового компонента навчання працівників та їх професійного розвитку в готельних корпораціях має такий вигляд як на рис. 5.1.

Весь процес навчання і професійного розвитку представлено графічно у вигляді кола, що підкреслює його неперервність. У центрі кола розміщено три менші кола, які репрезентують види навчання, а їх взаємозв'язки утворюють трикутник, що є відображенням професійного розвитку фахівців. Змістові елементи кожного виду навчання пов'язані один з одним і утворюють павутину, в якій все підпорядковано стратегічній меті готельних корпорацій – через професійний та особистісний розвиток свого персоналу розвиватися самим та досягти конкурентоспроможності.

До-готельне навчання в мережі Marriott просте, але ефективне. Фахівці з людських ресурсів мережі, так-звана рекрутингова команда, шукають найкращих студентів серед випускників університетів-партнерів чи тих, хто вже стажується за програмами індустрії гостинності для того, щоб запросити їх на роботу до готелів мережі Marriott. Усі пропозиції щодо стажування, навчання чи подальшого професійного розвитку широко рекламуються в медіа-засобах та інтернеті під девізом «Можливості такі ж унікальні, як і Ви самі» [586].

Реклама мережі вирізняється з поміж інших, оскільки містить не лише інформацію, але й різні форми зворотного зв'язку: анкети, запитання, які найчастіше задаються, – готові на них відповіді, негайний запис на програму.

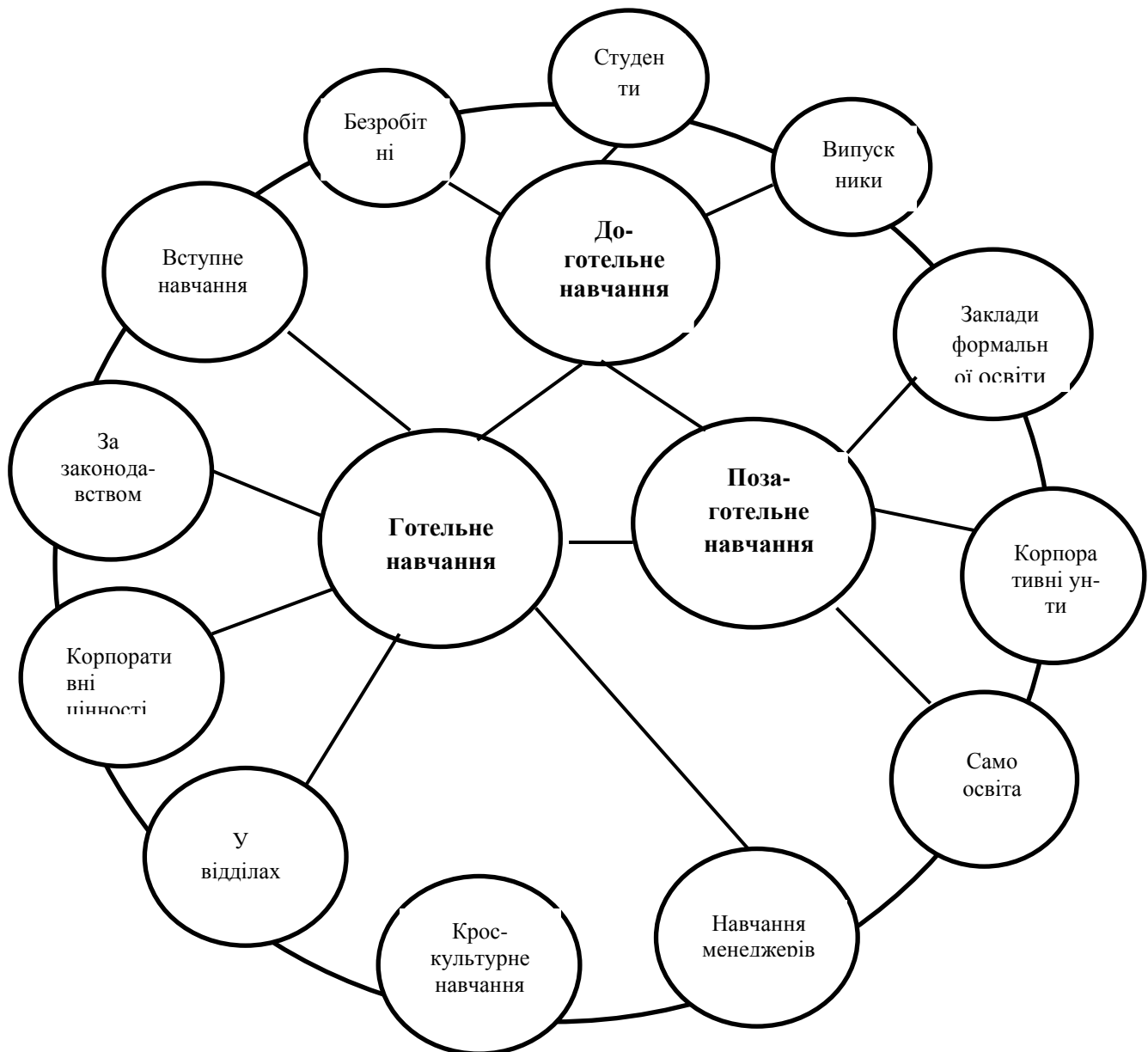


Рис.5.1. Систематизація змістового компоненту навчання працівників в готельних корпораціях США та Канади

*Джерело: розроблено автором.*

Для того, щоб випускники уявляли собі, що їх чекає на робочому місці в готелях мережі, було розроблено комп'ютерну гру, яка доступна у Facebook «Мій готель Marriott». Учасники віртуально працюють в готельному ресторані, пізнають особливості цієї роботи, виходять із складних ситуацій, купують обладнання, наймають на роботу нових працівників та навчають їх, обслуговують гостей, заробляють бали за задоволених клієнтів та втрачають їх, якщо гість залишився незадоволеним рівнем обслуговування. У процесі гри розуміють, чи ця робота їм подобається, якщо так, то що їм необхідно покращити, що вивчити, щоб досягти успіху у керуванні готелем [586]. Відразу можна записатися і на відповідний навчальний курс. Наступного року планується також додати інші відділи готелю до гри, розробити її версію, адаптовану до гри на мобільному телефоні.

У готелях, що розташовані у США та Канаді, працівникам – нещодавнім випускникам університетів – корпорацією готелів Marriott пропонується програма

«Voyage». За цією програмою вони обирають один із запропонованих готелів за межами їх країн проживання, в якому упродовж 18-24 місяців одночасно працюють та вивчають на практиці різні операції в готелі, такі як обслуговування гостей, харчування, продаж, фінанси, дохід, людські ресурси, кулінарія тощо [667].

Натомість, у корпорації Hilton до-готельне навчання охоплює не просто пошук талановитих студентів, а розраховане на їх виховання ще зі школи. Для цього, створено школу Hilton High School, яка включає в себе старші класи. У школі функціонує Куточок коледжу (College Corner), який надає інформацію випускникам про заплановані зустрічі з представниками коледжів, стипендії та іншу пов'язану з вищою освітою інформацією. Он-лайн курси для старшокласників допоможуть їм здобути позитивний академічний досвід [468]. Серед навчальних програм є низка профільних (наприклад, з фінансового менеджменту, маркетингу, бухгалтерська справа, управління кар'єрою, психологія, дизайн тощо), однак не всі вони відносяться до сфери гостинності. Іншими словами, в школі ведеться профорієнтаційна робота з тим, щоб залучити до команди Hilton найбільш перспективних і талановитих юнаків та дівчат.

Дослідження навчальних програм готельного навчання працівників розпочнемо із навчання «новачків». Варто відзначити, що кожна із досліджуваних готельних корпорацій має виважену та апробовану систему навчання та професійного розвитку, невід'ємною частиною якої є навчання «новачків», оскільки вступне навчання сприймається ними, як один із обов'язкових етапів подальшого професійного розвитку своїх працівників. Ознайомлення з робочим оточенням, завданнями, посадовими інструкціями, нормами, правилами, культурою підприємства, цілями компанії та іншими пов'язаними з роботою аспектами – неповний список того, чому необхідно навчати нових працівників.

Коли мова йде про «новачків» у готелі та організацію навчання для них, прийнято розрізняти два їх типи:

- ті працівники, котрі вже мають певний досвід роботи у компанії, але бажають зайняти іншу вакантну посаду, як правило, більш високого рівня;
- ті, хто не працювали у цій компанії, тобто тих, кого було нещодавно прийнято на роботу до готелю.

Визначення типу працівника обумовлює вибір вступного навчання, його зміст, форми, тривалість, методи тощо. Як правило, навчання здійснюється під керівництвом інструктора в аудиторії, адже відразу нового працівника не можуть допустити до виконання його робочих обов'язків. Тривалість вступного навчання варіюється у різних мережах. Однак, як свідчить аналіз його змістових компонентів, вони – майже однакові.

Вивчення підходів досліджуваних готельних мереж до здійснення вступного навчання нових працівників уможливило виокремлення чотирьох змістових компонентів вступного навчання нових працівників: загальні організаційні пункти; переваги для працівника; знайомство; робочі обов'язки. Кожен компонент має свої відмітні риси, які представлено на рис.5.2.

Окреслені теми, які необхідно вивчити новачку, допоможуть йому успішно адаптуватися до нового місця роботи і до колективу. Більш повний список того, що необхідно вивчити «новачку» на своєму новому робочому місці, представлено у додатку 15.



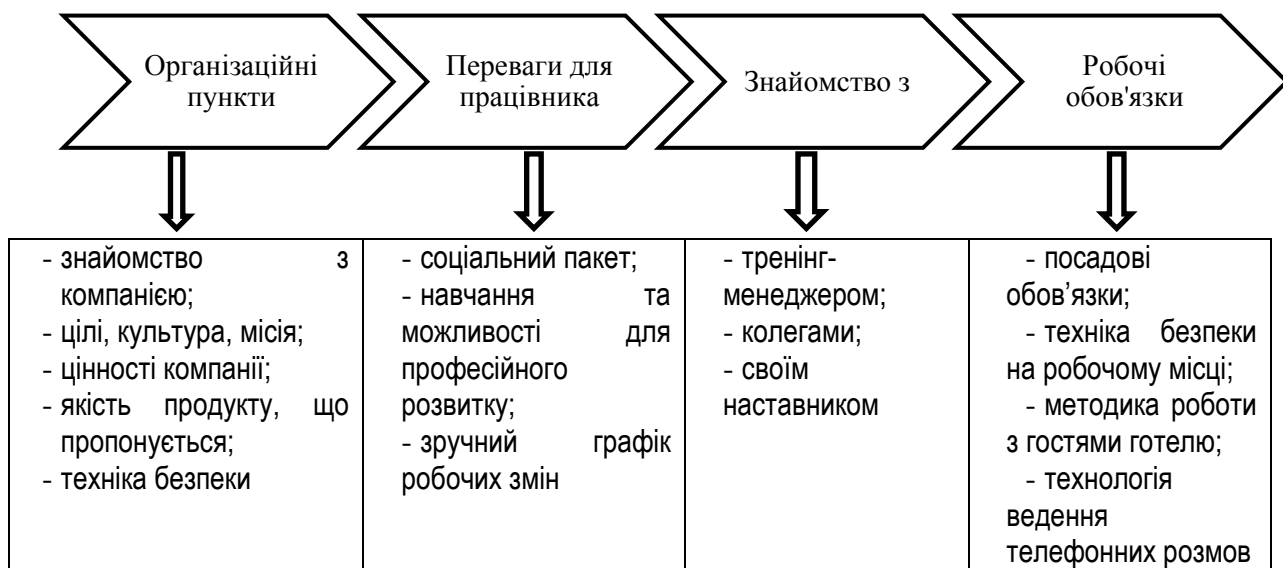


Рис.5.2. Змістові компоненти вступного навчання

Джерело: самостійне опрацювання автора.

Логічно припустити, що навчальні потреби «новачків» – завжди незмінні, відтак до методичного арсеналу менеджерів з персоналу обов'язково входять так-звані «індукційні» (induction), «орієнтаційні» (orientation) [492; 506] чи вступні програми. У літературі для позначення вступного навчання зустрічаються ще такі більш узагальнені назви: трудова чи професійна адаптація [17, с. 136-147] чи, навіть, «ініціатива соціалізації» (socialization initiative) [599, с. 157].

Усвідомлюючи вагомість навчання для щойно прийнятих на роботу, робота з ними є окремим напрямом у діяльності менеджерів з персоналу. Проте на першому етапі циклу навчання і професійного розвитку, як нами було з'ясовано, визначення потреб «новачків» у навчанні, зазвичай, не включаються до контрольних списків навчальних потреб. Зауважимо, що незважаючи на це, навчальні потреби «новачків» не порушують запропоновану схему і не виходять за межі її складових. У всіх трьох складових (аналіз потреб готелю, аналіз завдань, аналіз потреб особи) можуть аналізуватися не тільки потреби тих, хто вже давно працює в готелі, але й тих, кого було переведено на нову посаду та тих, хто був нещодавно прийнятий на роботу.

Логічно продуманим, оригінальним і, на нашу думку, вартим запозичення є вступне навчання, що організують для нових працівників у мережі готелів Marriott. Нового працівника просять обрати одну із запропонованих дат, що підходить йому для того, щоб зупинитися на ніч у готелі, поспіяти чи пообідати у готелі свого працевлаштування. Це безкоштовно. Після сніданку новачка запрошують до кімнати зустрічей, де проходить триденний вступний курс разом з іншими новачками. Практика свідчить, що неможливо організувати навчання для кожного нового працівника, тому що вони працевлаштовуються у різний час. Тому доцільно і менш затратно організувати навчання не для одного працівника, а для групи «новачків» [727, с. 35].

Заняття проводять їх супервайзери або колеги. Така форма внутрішнього навчання відразу дає новому працівнику багато досвіду та інформації про готель та

засоби і послуги, які пропонуються у ньому. Коли працівник відвідує готель як гість, він/вона ознайомлюються з самим готелем, процедурами заселення, виселення, обслуговування в номері тощо.

Початківці мають можливість оцінити ключові пункти:

- ефективність та швидкість обслуговування на рецепції;
- чистоту готелю;
- наявність таких засобів у кімнатах як система клімат-контролю, сейфа, телевізора тощо;
- як працює на території готелю ресторан, бар тощо.

Наступні три дні всі новачки проходять вступний курс. Це стосується першого типу початківців. Що ж до другого типу, то вони проходять одноденний курс. Початківці першої групи отримують настільну довідкову книгу працівника мережі Marriott, що містить всю необхідну інформацію про компанію.

Їх навчання розпочинається із того, що їм повідомляють, що вони будуть роботи упродовж наступних трьох днів. Далі проходить ознайомлення з іншими учасниками вступного курсу, під час якого учасники коротко розповідають про себе. Потім всі слухачі знайомляться із компанією, її історією, корпоративними цінностями та цілями в ході презентації, підготовленої фахівцями з проведення навчання і професійного розвитку мережі Marriott. Вона також включає такі важливі мотиваційні пункти для працівника, як інформацію про пільги та бонуси в мережі, про соціальний пакет, що пропонується. Ця презентація є типовою для усіх готелів корпорації [491].

Подальші форми навчання – ініціатива та творчий підхід тренінг-менеджера кожного готелю. Але в будь-якому разі, повинні бути виконані такі завдання:

- ознайомити слухачів із інформацією про цінову політику готелю, в якому вони будуть працювати (наприклад, розцінки на кімнати, наявність знижок, ціна на паркування чи за користуванням інтернетом в готелі), на випадок, якщо гість готелю може запитати про це;
- екскурсія по будівлі готелю, під час якої учасники дізнаються про структуру, місцезнаходження кожного відділу, місць загального користування, ресторанів, фітнес центру, кімнат відпочинку для персоналу на різних рівнях, роздягалень, де вони можуть перевдягатися, а також місце розташування їдальні для співробітників;
- провести інструктаж, який має бути проведений згідно вимог законодавства про працю, зокрема про протипожежні заходи, про техніку безпеки на робочому місці;
- навчання з набуття таких навичок як обслуговування клієнтів готелю, з техніки ведення розмов по телефону, навчання з підвищення продаж, санітарних норма приготування їжі в готельних закладах харчування. Особлива увага звертається на стандарти якості цього бренду, наприклад, відповісти на телефонний дзвінок не пізніше третього дзвінка, посилити взаємодію з клієнтом та інші.

Найбільш широко вживані методи з методологічного арсеналу тренінг-менеджера для здійснення вказаних завдань – групове обговорення, відео-кліпи, презентації, рольові ігри, кейс-стаді, сутність яких буде розкрито у наступному підрозділі. Наприкінці

трьохденного навчання інструктор проводить оцінювання своїх учнів за допомогою анкет. Всі учні групуються у декілька міні-груп і члени кожної групи змагаються між собою, щоб першим відповісти на запропоновані в анкеті запитання. Визначається переможець, якому вручають власноруч створене свідоцтво про завершення вступного навчання. На фінальному етапі вступного навчання також має місце зворотній зв'язок: тренінг-менеджер просить учнів висловити свої враження про весь вступний курс або заповнити анкету. По закінченню вступного навчання новачків направляють до супервайзерів для подальшого навчання на робочому місці, таким чином навчання стає безперервним.

Аналіз інтернет-джерел, пов'язаних із навчальною діяльністю корпорації Marriott, свідчить, що в умовах кризи вступне триденне навчання скоротили до 8 годинного. Однак, навіть таке скорочене навчання має свою унікальну рису – старші та досвідчені працівники на першому занятті обідають разом із новачками, що дозволяє їм придивитися один до одного і відчувати себе рівноправними товаришами, так-званими «бадді» (buddy). Цей метод навчання працівників також детальніше буде описано в одному із наступних підрозділів. Упродовж наступних трьох місяців до кожного новачка прикріплюють наставника, ментора, який керуватиме та направлятиме нового працівника. По закінченню першого та другого місяця усі новачки проходять практичні заняття для закріплення матеріалу, на яких здійснюється і контроль. Наприкінці третього місяця готель організовує вечірку, на якій проходить посвята у члени колективу [688].

Не таким складним, однак не менш дієвим є навчання новачків в мережі Four Seasons. Нові працівники проходять спочатку вступне аудиторне навчання упродовж двох днів, потім один день шедоуінг (shadowing), сутність якого буде розкрито в наступному підрозділі. Лише наступного дня новачки приступають до ознайомлення із специфічними вимогами їх робочого місця [477, с. 21].

У корпорації Hilton вступне навчання розроблено фахівцями із корпоративного університету та складається із кількох модулів, які є обов'язковими для щойно прийнятих на роботу: «Як бути гостинним», «Різноманіття I», «Різноманіття II» та навчання з правил техніки безпеки, які розраховані на 8 годин [603]. Упродовж орієнтаційного навчання учасники знайомляться із:

- історією корпорації та мережі Hilton – мрія Конрада;
- філософією бренду Hilton – як бути гостинним;
- ідентифікацією та описом сімейства Hilton та усіх його брендів;
- особливостями бренду;
- політикою готелю та готельних процедур;
- технікою безпеки;
- перевагами членів команди Hilton;
- самим готелем, де вони будуть працювати під час спеціально для них організованої екскурсії.

Водночас, слід зауважити, що всі готелі корпорації заохочуються до проведення власного вступного навчання для щойно прийнятих на роботу працівників, на додаток до обов'язкових модулів.

Підсумовуючи вище викладене, можна стверджувати, що завдяки вступному навчання нові працівники забезпечуються необхідною їм інформацією та набувають

затребуваних навичок і вмінь, що допоможе їм освоїтися на новому місці та відчувати себе впевненим. Що ж до організації, то готель також отримує низку переваг:

- має місце ефективна адаптація нового співробітника до нової роботи, створюється сприятливе робоче середовище для співробітників та супервайзерів;
- зменшуються витрати готелю від неправильних професійних дій нового співробітника;
- зменшується плинність кадрів.

Тривалість навчання залежить від обсягу інформації, яку необхідно передати учневі. В середньому в перший рік роботи в готелях Marriott, усі працівники проходять 78 годинне навчання на робочому місці [491]. Тут, слід зауважити, що вступне навчання в готелях, крім обов'язкового для усіх категорій працівників змістового компоненту, може дещо відрізнятися, в залежності від кваліфікаційного рівня «новачків». Так, згідно програми «На борту», менеджерам «новачкам у Marriott», яких було прийнято на роботу ззовні чи які стали такими в межах готелю, пропонується ознайомитися із міжнародною індустрією розміщень. Через різні засоби вираження, менеджер набуває власного досвіду і дізнається про культуру, політику, процедури Marriott, як частини міжнародної готельної індустрії. Водночас він буде необхідні відносини з співробітниками [491; 688].

Навчальні програми для переведених на нові посади також відносимо до вступного навчання, адже працівники потребують певної адаптації. Для прикладу розглянемо навчальну програму «Рухаємось вперед!», розроблену в мережі Ritz-Carlton для менеджерів. Програма базується на власному досвіді супервайзерів, враховує усі потреби новопризначених менеджерів, відтак є досить ефективною і нині реалізується в усіх готелях корпорації Marriott. В рамках готелю відбувається ротація управлінських кадрів, в результаті якої менеджери, використовуючи свій досвід роботи, знайомляться з роботою інших відділів готелю і розвивають більш широке сприйняття готелю, як єдиного цілого. Програма триває упродовж 12-18 місяців, що дає можливість досконально ознайомитися особливостями функціонування того чи іншого відділу та підготує учасників програми до якісного виконання їх менеджерських обов'язків у різних відділах готельного підприємства [491; 662; 688].

Інша категорія змістового наповнення навчання працівників у готельних мережах охоплює питання, що є обов'язковими для вивчення згідно вимог законодавства, а саме: навчання правилам безпеки, попередження травм на робочому місці та протипожежна безпека. Працівники готелю мають знати про можливі небезпеки на робочому місці та правила безпеки, зокрема, як поводитися із електричними, механічними та хімічними матеріалами. Належна підготовка працівників із цих питань, а також знання правил, як діяти в екстрених випадках, допоможуть зменшити кількість нещасних випадків на робочому місці. У готельних мережах для покоївок та працівників кухні є обов'язковою програма з попередження нещасних випадків, що охоплює такі питання, як належне використання кухонного обладнання для приготування їжі, хімічних речовин для прибирання, правила підняття важких предметів. У готелях Marriott створено спеціальну службу, яка відповідає за проведення навчання з окреслених питань, – Адміністрація з професійної безпеки та здоров'я (Occupational Safety and Health Administration). Служба має у своєму арсеналі великий вибір навчальних програм, записаних на DVD, про те, як

надавати першу медичну допомогу постраждалим, про правила безпеки на робочому місці. Навчання протипожежним заходам в усіх готелях Marriott включають не лише перегляд фільмів, але й практичні заняття з ознайомлення із планами евакуацій на випадок пожежі, позначення безпечних зон, в яких ті, хто опинився у пастці вогню, можуть дочекатися допомоги від пожежників. Крім того, за правилами готельної індустрії, гості готелю також повинні знати місцезнаходження запасних виходів та де, їм потрібно зареєструватися на випадок евакуації, щоб полегшити підрахунки врятованих людей, тому персонал обслуговування проходить тренінг, як донести ці життєво необхідну інформацію до гостей готелю [491; 688].

У готелях корпорації Hilton ознайомлення із правилами техніки безпеки є також обов'язковим та має місце в рамках вступного навчання. Однак, на цьому процес вивчення обов'язкових за законодавством питань не зупиняється. Фахівці із корпоративного університету та навчання персоналу на робочому місці творчо підійшли до вирішення цього питання. *По-перше*, спочатку було визначено потреби працівників готелю за категоріями: працівники обслуговування, тобто ті, хто безпосередньо обслуговує гостей готелю, та менеджерів. *По-друге*, у відповідності до їх потреб безпеки, було розроблено такі навчальні модулі, які стали обов'язковими для тих, кого було прийнято на роботу після 2008 року:

- «Шлях до робочого місця, дружнього до працівника» (для персоналу обслуговування – передньої лінії) (Road to a Harassment Free Workplace) – 2 години;
- «Шлях до робочого місця, дружнього до працівника» (для супервайзерів та менеджерів) (Road to a Harassment Free Workplace) – 4 години.

Щодо змісту цих модулів, то слухачі дізнаються про політику корпорації Hilton, націлену на створення робочого оточення, яке є вільним від різних занепокоєнь та в якому шанують усіх членів команди Hilton, незалежно від їх національності та інших особливостей. Під час виконання програми розглядаються «справедливі та чесні практики працівників», аналізуються ворожі робочі оточення, причини травм на робочому місці, торкаються питань сексуальних домагань на робочому місці, способів їх уникнення та багато інших питань [603]. Усі члени команди Hilton мають проходити навчання за цією програмою кожні 2 роки.

Отже, аналіз навчальних програм для працівників готельних підприємств різних корпорацій підтверджує, що окреслені питання безпеки, гігієни, протипожежних заходів є дійсно важливими для безперебійного функціонування готелів, тому й відображені у змістовому компоненті обов'язкових навчальних програм, згідно законодавчих норм.

Окремою групою вирізняються навчальні програми для менеджерів та супервайзерів готелів, тобто для середньої керуючої ланки. У цьому відношенні заслуговує нашої уваги досвід впровадження навчальних програм корпорацією Marriott [347; 491; 662; 688]. Загалом, менеджери Marriott беруть участь у понад 20 різних навчальних програм з менеджменту. Курси проводять сертифіковані тренери, професійні експерти і менеджери компанії. Інші курси пропонуються для тих, хто самостійно бажає навчатися, включаючи дистанційне навчання. Як правило, клас складається із 20-25 учасників та включає широку групову взаємодію, рольові ігри, до-навчальну та після-навчальне оцінювання, планування дій. Серед популярних навчальних програм для

супервайзерів та менеджерів навчання ключовим управлінським навичкам «Живий лідер», «Рухаємось!», «На борту», «ІТ». Усі програми побудовано за модульним принципом. Наприклад, програма «Живий лідер» складається із 15 таких модулів: «Ласкаво просимо до Marriott», «Спілкування для успіху», «На роботу найкращих», «Навчання та розвиток Ваших колег», «Коучінг для найкращого виконання обов'язків», «Утворення дієвих команд», «Як проводити схвалення виконаної роботи», «Управління конфліктами», «Жонгливання часом», «Основи бізнесу», «Як набути досвіду», «Ефективні щоденні зустрічі», «Постановка цілей», «Кар'єра і Ви», «Управління стресом».

Для менеджерів вищої керуючої ланки пропонуються нові програми, розроблені корпоративним університетом Marriott School Brigham Young University за ініціативою головних менеджерів мережі. Їх мета – удосконалити наявні навички головних менеджерів та їх помічників, допомогти їм розвивати нові навички та уміння із позиціонування бренду, із розробки стандартів обслуговування та продукту, формування цінових стратегій, із ефективного забезпечення їжею та напоями, із створення планів конкретних заходів для досягнення поставлених цілей [347].

Аналіз нових програм лідерства, нещодавно започаткованих корпорацією Marriott, підтверджує їх відповідність вимогам інноваційного учіння працівників, через співпрацю та соціальні практики. Програми націлені на працівників вищої керівної ланки, проте поступово будуть спускатися до середньої ланки і нижче, охоплюючи усіх працівників мережі. Завдяки цій програмі працівники ознайомляться із набором ефективних методик, як стати лідером у таких сферах діяльності готелю, як задоволення вимог гостя. Очікують, що реалізація цієї навчальної програми підвищить рівень виконання менеджерами своїх робочих обов'язків у сотнях готелів корпорації [347].

По закінченню навчання учасники отримують сертифікати. У відповідності з програмою, створюється віртуальне навчальне середовище, причому з ефектом багатомовності, що дозволить учасникам вільно переключатися з однієї мови на іншу. За підрахунками корпорації, без віртуального підходу, підготовка учасників та їх фасилітаторів у цьому напрямку коштувала б корпорації значно більше. *По-перше*, прийшлося б оплачувати переїзди тим, хто навчається за схожою програмою. *По-друге*, набагато більше працівників можуть стати учасниками цієї навчальної програми. *По-третє*, учасники не змогли б так швидко та ефективно пройти навчання. Окрім матеріальних вигод, завдяки програмі нового зразку корпорація також отримує і нематеріальну користь: велика кількість менеджерів набуває досвіду за останнім словом техніки ; менеджери разом із своїми колегами, не залишаючи свого робочого місця, можуть взяти участь у занятті. Обговорення під час таких занять сприятиме налагодженню стосунків як із внутрішніми колегами, так із зовнішніми колегами із інших готелів цієї мережі чи корпорації, що не може не об'єднувати працівників в одну велику сім'ю Marriott.

Вартим дослідження є навчання менеджерів корпорації Hilton, яке організовано у форматі 4-х етапної програми «Університет менеджера Hilton». Навчальна програма діє з 2006 року замість програми для менеджерів- новачків «Сьогоднішній менеджер» (Today's Manager) [603]. «Університет менеджера» рекомендується тим менеджерам, яких було прийнято на роботу або переведено на іншу посаду вищого рівня. Кожен компонент нової

програми умовно відповідає курсу справжнього університету, є обов'язковою передумовою для проходження наступного рівня. Однак, варто зауважити, що, термін навчання за цією програмою фіксований: упродовж 2 років.

Курс I – «Установка очікувань: отримання результатів через виконання робочих обов'язків» (Setting Expectations: Creating Results through Performance) становить 4 години, під час яких учасники знайомляться із посадовими обов'язками менеджера; навчаються, як співвідносити опис посадових обов'язків із наявністю у працівників необхідних робочих навичок та умінь та визначати ті, які потребують розвитку; навчаються, як донести до членів команди те, що від них очікується; навчаються ефективно проводити оцінку виконання роботи.

Курс II Університету менеджера – «Здійснення конструктивного зворотного зв'язку» (Giving & Receiving Constructive Feedback) – 4 години. Упродовж цього курсу учасники навчаються конструктивним підходам до проведення зворотного зв'язку та різноманітним технологіям його проведення. Акцент ставиться на установленні духу відкритості та взаємної поваги до кожного члена команди Hilton.

Курс III Університету менеджера – «Коучинг для розширення прав та можливостей: отримання результатів через виконання робочих обов'язків» (Coaching for Empowerment: Creating Results through Performance) – 3,5 години. Учасники навчаються розрізняти види коучингу, як здійснювати його на практиці для розширення прав і можливостей та проводити ефективний зворотний зв'язок.

Курс IV – «Отримання результатів через виконання робочих обов'язків: визнання заслуг» (Creating Results through Performance: Giving Recognition) – 2 години. Мета цього курсу – навчити менеджерів корпорації умінню попередньо аналізувати переваги від ефективного визнання заслуг кожного члена команди; визначати ту поведінку та дії співробітників, які заслуговують нагороди; пов'язувати визнання заслуг з цінностями та цілями організації; розробляти систему ефективного визнання заслуг членів команди для безперервного покращення результатів роботи [603].

Таким чином, проаналізувавши навчальні програми для менеджерів готельних корпорацій на прикладі Hilton, Marriott, можна стверджувати, що їх навчання носить розвиваючий характер і націлено на набуття нових компетентностей, як лідерів організації. Водночас, не можемо не відзначити, що розвиток лідерських якостей – не лише прерогатива менеджерів. Низка програм навчання на робочому місці в готелі, або за його межами націлена на розвиток якостей лідера працівників усіх категорій. Як відзначають зарубіжні науковці з Американського товариства з навчання та розвитку (ASTD), у нинішніх умовах потреба у талановитих керівниках надзвичайно загострилася [318; 446]. З одного боку, працівники мають більший доступ до освітньої інформації, можуть знайти, те, що їм необхідно у веб-мережах. З іншого, цей пошук не може повною мірою задовольнити потреби самих пошукувачів та потреби їх організації. Відтак, організації потребують талановитих працівників, які могли б спрямувати задоволення освітніх потреб членів команди у необхідне русло стратегічного формування майбутнього організації. Науковці ASTD дійшли висновку, що знання, мудрість та досвід, які необхідні для цього, можна знайти у тих, хто вже попрацював 25 років і більше. Однак, компетентність опанування новими технологіями керування може бути знайдена у тих, хто працює лише 10 або менше років. Тому вони рекомендують розвивати

необхідні якості у працівників в межах організації або на робочих місцях «через співпрацю та через глобальне учіння» [446].

Аналіз навчальних програм готельних корпорацій, що базуються у США, свідчить, що їх топ-менеджмент дослухається рекомендацій Американського товариства з навчання та розвитку і впроваджують навчання з розвитку лідерських якостей. Наприклад, корпорація Hilton, поки що не маючи власних програм, користується послугами агенції з корпоративного навчання Achieve Global та такими її програмами, як «Лідерство: Базові принципи для співпраці на робочому місці» (Leadership: Basic Principles for a Collaborative Workplace) – 4 години; «Лідерство: вплив на переможні результати» (Leadership: Influencing for Win-Win Outcomes) – 4 години; «Лідерство: як керувати власними пріоритетами» (Leadership: Managing Your Priorities) – 4 години. Перша згадана програма рекомендується для усіх працівників, а для менеджерів є обов'язковою передумовою перед іншими курсами з розвитку лідерських якостей. Інші дві розраховані на менеджерів [Orange County Hilton].

Програми, націлені на розвиток лідерських якостей в мережі Marriott, можна розділити на три рівні:

- для працівників усіх категорій на базі готелю;
- для менеджерів середньої ланки;
- для керівників вищої ланки.

Навчальні програми розроблено корпоративним університетом мережі, тому ми їх розглядали у відповідному підрозділі. Однак, зауважимо, що незважаючи на кого вони націлені, всі вони співвідносяться із ключовими компетентностями, затребуваними в мережі: лідерство, управління виконанням, побудова відносин в колективі, генерування таланту та організаційний потенціал, учіння та використання особистого досвіду, бізнес-результати [491; 688].

Як бачимо, навчання якостям лідера почали впроваджувати не лише для менеджерів, але й для усіх категорій працівників. Крім того, це навчання здійснюється через співпрацю та соціальні практики, відтак маємо вагомий доказ еволюції змісту форм і методів навчання і професійного розвитку персоналу.

Зупинимося ще на одному аспекті навчання фахівців готельного бізнесу – його крос-культурному змісті. Оскільки досліджувана група готелів функціонує на міжнародному ринку, очевидним є національна неоднорідність кадрового корпусу. Представники багатьох рас і національностей працюють пліч-о-пліч, тому питання крос-культурного чи інтеркультурного навчання працівників надзвичайно актуальне в готельних мережах. В останні роки термін «крос-культурне навчання» (cross-cultural training) набув широкого вжитку в науковому обігу і вживається частіше, ніж «інтеркультурне навчання» (intercultural training). Під ним розуміють два підходи:

- навчання загальній міжкультурній обізнаності;
- навчання специфіці окремої країни чи культури [379].

У рамках організації, зокрема в готелях міжнародних мереж, такий вид навчання охоплює різні аспекти співіснування та співпраці представників різних національностей в межах однієї організації [447], а також різноманітні питання обслуговування гостей готелю, які також є представниками різних націй та національностей. Передусім, програми з крос-культурного навчання націлені на набуття навичок крос-культурного



спілкування з колегами та з гостями готелю; на опанування працівниками готелю знань про різні культурні традиції, вірування тощо. Міжкультурна неоднорідність персоналу разом з необізнаністю працівників з елементами інших культур може призвести до багатьох викликів на робочому місці. Тому для уникнення міжкультурних суперечок і підвищення якості обслуговування іноземних гостей, готелі проводять такі види навчання для свого персоналу:

- **крос-культурне навчання зі створення команди** (націлене на поглиблення загальної обізнаності членів команди один з одним для того, щоб виникла взаємна довіра, взаємоповага та взаєморозуміння. Безпосередніми результатами такого навчання стануть добре налагоджене спілкування між членами персоналу, мінімізація крос-культурних непорозумінь у колективі. Результатами на перспективу стане добре налагоджена робота усіх відділів готелю);
- **навчання крос-культурному менеджменту** (має на меті озброїти управлінський персонал знаннями та навичками, щоб ефективно керувати мультикультурним персоналом. Крім традиційних викликів керування людьми, перед менеджерами сучасної генерації постають справжні виклики, незгоди та непорозуміння, що виникають внаслідок крос-культурних відмінностей працівників. Результатом такого навчання стане більш товариська атмосфера розуміння на робочому місці, що сприятиме ефективності роботи усього готелю);
- **навчання культурній різноманітності** (проводиться безпосередньо для працівників обслуговування, оскільки вони постійно контактують з гостями готелю різних націй та національностей з різних країн. Розроблено також спеціальну програму для HR менеджерів, щоб допомогти їм усвідомити їх відповідальність перед працівниками, які представляють етнічні меншини, та водночас шукати засобів для створення гармонійних міжособистісних стосунків між усіма членами персоналу готелю);
- **ознайомлення з культурою окремо обраної країни** (проводиться для групи працівників, які часто працюють з групами туристів однієї національності, що зупиняються в готелі. Крос-культурне навчання такого виду спрямоване на ознайомлення з цінностями, мораллю, етичними правилами, практикою ведення бізнесу, етикетом окремо взятого народу, на набуття базових мовленнєвих навичок з рідної для гостей готелю мови. В результаті, працівник набуває ключових навичок зі спілкування з певними категоріями гостей готелю і може бути контактною особою для цих гостей упродовж їх перебування в готелі).

У термінах запропонованої нами класифікації готельного персоналу в попередньому розділі, досліджувані готельні мережі проводять крос-культурне навчання для таких категорій:

- працівників обслуговування;
- працівників середньої ланки;
- працівників вищої ланки.

Аналізуючи програми крос-культурного спілкування, на перший погляд, видається, що цим навчанням не охоплена ще одна категорія працівників готелю – працівники технічних служб. Проте, відсутність програм саме для працівників технічних служб не свідчить, що технічні служби не охоплені крос-культурним навчанням. Адже деякі аспекти крос-культурного навчання представлені в корпоративних нормах, правилах, культурі, які є обов'язковим для вивчення усіма членами персоналу готелю.

Загалом, в арсеналі навчальних засобів сучасних готелів міжнародного рівня є чотири типи програм крос-культурного навчання:

- загальна обізнаність із культурою (51%);
- спеціалізоване навчання (22%);
- робота з представниками інших культур, тобто з культурним різноманіттям (16%);
- підготовка самих тренерів до проведення крос-культурного навчання персоналу (3,5%) [330, с. 4].

Вивчення англійської мови як іноземної є частиною курсу із набуття працівниками «загальних компетентностей». Так, за даними дослідника Кс. Янга (X. Yang), в мережі Marriott вивчення англійської мови, як засобу міжнародного спілкування, систематично проводиться раз на тиждень. Учасники навчального процесу – представники фронт офісу, ті, хто безпосередньо контактує з гостями готелю. Метою практичних занять є розвиток мовленнєвих навичок, читання та слухання. Причому, це англійська мова – не широкого вжитку, а професійно спрямована. Теми безпосередньо пов'язані з роботою готелю, а найбільш популярним методом навчання є рольові ігри [727, с. 24].

Крім того, корпорація Marriott в арсеналі своїх крос-культурних освітніх програм пропонує такі: Глобальний бізнес, Міжнародний облік, Рекреаційний менеджмент, МБА в Азії. Варто зазначити, що ці програми доступні не лише тим, хто працює в готелях мережі, але й для всіх охочих. Відмінність полягає у вартості навчання: для тих, хто ще не став членом команди Marriott вартість навчання буде на порядок вищою.

За словами Карен Гонзалес, яка закінчила курс крос-культурної програми і стала управляючим директором одного із готелів Marriott, «культура формує перспективу і наші очікування щодо взаємодії з іншими, як із клієнтами, так і колегами» [610]. У мережі Marriott крос-культурне навчання називають «Мультикультурною ініціативою» (Multicultural Initiative) або «активна методика культури» (Culture Active Tool). Методика використовує сучасні веб-технології, що полегшує крос-культурний аналіз відмінностей та є доступним для усіх працівників мережі на глобальному рівні. Працівники створюють особисті культурні профілі (Personal Culture Profiles), що дозволяє робити індивідуальні класифікації та характеристики, а також створити узагальнений національний культурний профіль (National Culture Profile). У досліджуваній мережі готелів вже створено 70 національних культурних профілів, що забезпечує ознайомлення із культурою 70 країн. За допомогою цієї методики працівники навчаються, як найкраще обслужити та спілкуватися з клієнтами та відвідувачами з інших країн та культур. Методика охоплює різні підходи до ознайомлення з іншою культурою. Передусім, працівники готелю вчаться визначати спрямованість іншої культури – орієнтація на людину чи на факти та завдання, а також характер іншої культури – приватний чи суспільний. Набувши необхідних умінь, працівники оптимально повно задовольняють потреби представників інших культур.

Одна із програм крос-культурного навчання в мережі Marriott, яка поєднує в собі навчання та подорож «Глобальний бізнес», стала надзвичайно популярною. Вона триває 4 тижні і представляє собою буквально «навколосвітню» бізнес-подорож до Європи (Англії, Італії, Австрії, Чеської республіки), Росії, Китаю, Таїланду, тобто до найбільш передових та зростаючих світових ринків. Учасники програми зустрічаються із фахівцями, котрі працюють у багатонаціональних організаціях чи в тих, які лише започатковують свій бренд. Мета програми – ознайомити учасників із ефективними методиками ведення бізнесу, із ціновою політикою досліджуваних організацій, технологією розвитку бренду, досвідом роботи успішних міжнародних компаній та загальними бізнес-стратегіями. Відвідування визначних культурно-історичних місць цих країн дозволяє учасникам пізнати крос-культурні особливості та економічні реалії відвіданих країн. У комплексі – академічне навчання та крос-культурне – унікальна можливість для професійного та особистісного розвитку. Керує програмою «Глобальний бізнес» один із професорів корпоративного університету Marriott, експерт із міжнародного бізнесу [347].

Слід також відмітити, що серед навчальних програм, націлених на задоволення стратегічних цілей та потреб організації, є низка програм для особистісного розвитку. Так, корпорація Hilton гаслом своєї навчально-розвиваючої політики обрала девіз «Навчання відкриває перед тобою світ!» і в цьому контексті пропонує такі програми особистісного розвитку: «Прокладення особистого маршруту на навчальній карті Hilton» (Shaping the Guests Personal Journey Learning Map) – 1 година; «Опанування мистецтвом спілкування» (Mastering the Art of Communication) – 4 години; «Юридичне управління» (Managing Legally) – 4 години; «Тренінг з процедур втручання» (Training for Intervention Procedures - TIPS) – 4,5 годин [603].

Перша програма є удосконаленою версією навчальної карти Hilton ECHO, яку було розроблено в результаті аналізу багатого навчального досвіду бренду. Згідно програми члени команди ознайомлюються із можливостями для свого розвитку в корпорації, так-званими «будівельними цеглинками» успіху працівника. Інші програми одночасно сприяють професійному і особистісному розвитку. Наприклад, для роботи і для самоосвіти важливо знати та уміти, як запобігти алкогольній інтоксикації, як розпізнати та запобігти проблемам, пов'язаним із алкоголем, як правильно втрутитися в ситуацію, щоб уникнути трагедій через алкогольне сп'яніння тощо. В результаті проходження юридичної програми, працівники ознайомляться з основними законодавчими документами, що стосуються їх роботи та зі своїми юридичними правами, тобто набудуть необхідних компетентностей для функціонування у суспільстві.

Підсумовуючи вищевикладене, доходимо висновку, що у змісті навчання і професійного розвитку фахівців в умовах готельних корпорацій відображаються, в першу чергу, потреби готельних підприємств, тому навчання і професійний розвиток націлені на їх задоволення. Проаналізовані навчальні програми готельних корпорацій свідчать про безперервність та наступність навчання їх працівників, починаючи з до-готельного етапу через готельний до поза-готельного навчання. Однак, варто зауважити, що еволюція досліджуваного процесу привела також до віддзеркалення у навчальних програмах готельних корпорацій задоволення особистих освітніх потреб фахівців усіх категорій, а

не лише менеджерів. Зміни у змісті навчання і професійного розвитку вплинули також на форми і методи навчання працівників, про що піде мова у наступному підрозділі.

## **5.2 Форми і методи організації професійного розвитку в готельних мережах**

В індустрії гостинності, як в жодному іншому бізнесі, цінується знання предмету «зсередини» [19, с. 152], тому професійний розвиток працівників готелю, а саме, корпоративне навчання буде ефективним і результативним за умови обрання відповідних форм та методів навчання персоналу.

Нині в системі освіти спостерігається стрімкий розвиток нових форм навчання, а також модифікація традиційних форм. Це стосується всіх ланок освіти, зокрема і професійної. Форми навчання в інституціях та на робочому місці – різноманітні. Проте, як зазначає російський академік О. Новіков, більшість дидактичних наукових робіт присвячено середній школі і навчальний процес розглядається в них з позиції учителя, тобто «як навчати» [158, с. 19]. Тому набір форм навчання в них досить обмежений – урок, екскурсія. Причому, зазначає дослідник, самостійна робота часто розглядається не як форма, а як метод навчання. У роботах по дидактиці вищої школи розглядаються форми, властиві для цієї освітньої підсистеми: лекція, семінар, практичне заняття. Те ж відбувається і в інших освітніх підсистемах – в кожній з них обирається «своя дидактика», і відповідно свої форми навчання [159].

Отже, перш за все, вимагають уточнення терміни «форма» і «метод» в контексті навчання і професійного розвитку фахівців.

У сучасній дидактиці поширене тлумачення терміну «форми навчання» як форма зовнішньої сторони організації навчального процесу, яка відображає характер взаємодії, взаємозв'язків його учасників, які здійснюються у певному порядку та режимі [48, с. 481; 71, с. 965; 171, с. 648]. Відтак основними відмітними рисами форм навчання є упорядкованість процесу, певний його порядок, взаємодія суб'єктів та обмеженість у часі. Враховуючи їх під *формами навчання і професійного розвитку фахівців* розумітимемо *такі механізми упорядкування навчального процесу, які можна класифікувати за кількістю учасників (індивідуальні та групові форми навчання); за місцем проведення (на робочому місці, поза робочим місцем та комбіновані); за часовими параметрами (короткотермінові, пролонговані у часі; періодичні, систематичні).*

Оскільки при виборі стратегії навчання персоналу перед менеджментом організацій завжди постає дилема – навчання як ліквідація не дуже вдалого вибору працівників при прийомі на роботу, або як навчання інноваціям, новим технологіям на фірмі [13, с. 25; 202], відповідно добираються і форми навчання: навчаючі (курси, семінари, лекції, майстер-класи, навчання на робочому місці) та розвиваючі (наставництво, тренінги, коучінг, центри розвитку).

Однак, існують такі методи і форми навчання фахівців, які використовуються лише частково. Їх можна віднести до самостійного навчання, тобто самоосвіти: дистанційне навчання, навчання в спільнотах, громадах, гуртках по інтересам, медіа навчання (читання професійних газет та журналів, перегляд телевізійних навчальних програм) тощо.

Далі проаналізуємо суть терміну «метод». У загальному вигляді «метод» тлумачиться як спосіб досягнення цілі, набір певних правил, прийомів, норм пізнання та дії [136; 171, с. 299]. Стосовно методів навчання, вони є одним із найважливіших структурних компонентів навчального процесу, «його серцевиною, ланкою, яка пов'язує запроєктовану мету й кінцевий результат» [71, с. 493].

Нам імпонує визначення методів навчання, запропоноване інтернет-джерелом «Глосарій.ru», як «способів, при яких ті, хто навчається оволодівають знаннями, уміннями та навичками» [47]. У контексті нашого дослідження, можемо додати, що це – *способи, при яких ті, хто навчається, оволодівають необхідними знаннями, уміннями та навичками, набувають компетентностей, визначених стратегією компанії*.

Методи навчання є «багатостороннім, педагогічним явищем» [48, с. 280], і по цій причині, як зауважує С. Гончаренко, в науково-педагогічній літературі послуговуються різними класифікаціями методів навчання. Водночас, на переконання В. Кременя, методи навчання класифіковані ще не повною мірою. Тому нині великого значення набуває «пошук нових або реконструкція старих, добре відомих педагогічній науці методи навчання, які б найбільшою мірою забезпечували активність учнів у навчальному процесі» [71, с. 493-494].

З огляду на сказане, розглянемо, якими методами послуговуються у навчанні і професійному розвитку працівників, як вони класифікуються, визначимо найбільш придатну класифікацію методів навчання і професійного розвитку фахівців в умовах готельних підприємств та проаналізуємо її переваги.

Аналізуючи методи корпоративного навчання персоналу, можна звернутися до традиційної їх класифікації в педагогіці на словесні, наглядні та практичні. Цілком очевидно, що словесні методи займають провідне місце в системі методів навчання, хоча в сучасній педагогічній практиці їх вважають застарілими, неактивними [259].

Проте в процесі навчання персоналу їх потрібно використовувати, тому що за їх допомогою можна передавати великий обсяг інформації, поставити перед працівниками, котрі навчаються, цілі, пояснити, як вирішити ті чи інші проблеми, оскільки слово активізує пам'ять, уяву, почуття тих, хто навчається. Наглядні методи, особливо демонстраційні, є незамінними при навчанні працівників без досвіду роботи. Завдяки практичним методам навчання у працівників формуються практичні уміння та навички. У процесі навчання персоналу важливо не абсолютизувати використання методів одного виду. Тільки в комбінації, поєднуючи словесні, наглядні та практичні методи, можливе ефективне досягнення цілей корпоративного навчання. Причому вирішальне слово при виборі найбільш оптимальних форм і методів навчання повинно належати саме працівникам згідно андрагогічних принципів навчання. Примусове нав'язування адміністрацією чи викладачами певних форм і методів може взагалі звести нанівець результативність навчання, що проводиться для працівників. Крім того, при виборі форми і методів навчання персоналу менеджерам-організаторам навчання та інструкторам слід враховувати закономірність інтеграції професійної та навчальної діяльності дорослих: «чим більше навчальна діяльність пов'язана з професійною, тим ефективніше відбувається процес особистісного та професійного розвитку» [178, с. 50].

Серед інших численних класифікацій найбільш узагальненою є класифікація на традиційні та інноваційні методи [136; 143, с. 89; 202]. Однак, для аналізу методів

учіння/навчання працівників її важко застосувати, адже, як згадувалося вище, нині форми і методи швидко модифікуються. Те, що було нещодавно новітнім, стає традиційним. А традиційні форми і методи набувають інноваційних рис завдяки інформаційним технологіям.

Тому для аналізу методів корпоративного учіння/навчання дорослих учнів звертаємося до тієї класифікації, де критерієм групування є учень та його роль у навчальному процесі. Як правило, в ній методи навчання поділяють на активні та пасивні, причому «при пасивних методах учень є тільки об'єктом педагогічного впливу вчителя, при активних – учень є і суб'єктом педагогічного процесу, себто він не тільки сприймає те, що подає вчитель, але й сам організовує свою роботу» [29, с. 188]. Оскільки у професійному розвитку роль дорослих учнів як суб'єктів навчання є вирішальною, то доцільно аналізувати методи їх учіння/навчання за згаданим критерієм.

За згаданим критерієм методи навчання можна класифікувати більш детально на три узагальнені групи: пасивні, активні та інтерактивні. Пасивні методи – це така форма співпраці учнів та учителя, в якій учитель є основною діючою особою і управляє ходом уроку, а учні виступають в якості пасивних слухачів, котрі підкоряються директивам учителя. Зв'язок учителя з учнем здійснюється через опитування, самостійні та контрольні роботи, тести тощо.

Під активними методами розуміють таку форму співпраці учителя та учнів, при якій учні є активними учасниками заняття, а не пасивними слухачами. Учитель та учні мають рівні права під час заняття. Інтерактивний (*interactive* – *inter* – взаємний, *act* – діяти) означає взаємодіяти, тобто інтерактивні методи – це взаємодія учителя та учнів, діалог між ними. Проте на відміну від активних, інтерактивні методи орієнтовано на більш широку взаємодію учнів не лише з учителем, але й один з одним, та на домінування активності учнів в процесі навчання. Роль педагога зводиться до спрямування учнів на досягнення цілей заняття. Ці методи забезпечують виникнення активного діалогу між учнем та викладачем [35].

Деякі вчені-педагоги вирізняють ці методи як окрему групу методів навчання [74; 110; 139]. Інші ставлять між ними знак дорівнює та вважають їх найбільш сучасною формою активних методів [5; 56; 172; 251].

У світлі інформаційних технологій сучасного суспільства поява інтерактивних засобів сприяє ефективності інтерактивних методів. Під інтерактивними засобами розуміють технічні засоби, що сприяють швидкому та активному обміну інформацією між користувачем та інформаційною мережею в режимі реального часу [121, с. 62]. Іншими словами, завдяки інтерактивним засобам, з'являються нові види навчальної діяльності, полегшується збір, накопичення, зберігання, обробка інформації, має місце активний діалог між суб'єктами: користувачем-учнем та користувачем-педагогом.

Тенденція зменшення частки прямого, зовні завданого інформування і розширення застосування інтерактивних форм і методів навчання та повноцінної самостійної роботи спостерігається у всіх освітніх системах [141, с. 30]. Не дивно, що останнім часом інтерактивні методи набули широкого вжитку і в навчальних закладах і у внутрішньофірмовому навчанні працівників. Це викликано особливостями сприйняття дорослими різноманітної інформації. Так, експериментально було доведено, що в результаті читання доросла людина, тобто працівник, котрий навчається, запам'ятовує

20% обсягу інформації, при прослуховуванні – в пам'яті залишається 1/5 її частина. У результаті візуального сприйняття інформації – 30%. Поєднання двох каналів сприйняття інформації (прослуховування та візуальне сприйняття) збільшує обсяг того, що залишається в пам'яті до 50%. Якщо люди самі говорять, передають інформацію іншим, вони запам'ятовують 70% того, що проговорили. Якщо вони приймають рішення і діють, виходячи з отриманої інформації, в пам'яті залишається 90% її загального обсягу [42, с. 59-60].

З точки зору ефективності засвоєння навчального матеріалу пасивний метод вважається найменш ефективним, проте і він має деякі переваги (наприклад, досить легка підготовка до заняття з боку педагога і можливість подати відносно велику кількість навчального матеріалу в обмежених рамках заняття). Такі методи будуть результативні за наступних умов: досвідченого педагога, наявності у учнів чітких цілей вивчення того чи іншого предмету.

Педагоги-практики наголошують на необхідності комбінування різних форм та методів навчання, які забезпечували б повноцінний професійний та особистісний розвиток працівника. Активні та інтерактивні методи навчання інтенсифікують процес навчання, розвивають творчий потенціал працівника, навчають його вчитися самостійно і спонукають до цього. За влучним висловом Л. Максимчук, призначенням інтерактивних технологій є «стимулювання різних видів природної активності студентів (у нашому випадку працівників, котрі навчаються): розумової, емоційної та соціальної» [127, с. 26].

Використання методів буде результативним при правильному виборі стилю управління аудиторією. У вітчизняній та зарубіжній методичній літературі описано наступні стилі управління навчальним процесом: авторитарний (директивний); демократичний (колегіальний); ліберальний (поступливий, вільний) [44; 268; 547].

Авторитарний стиль керівництва характеризується повним одноосібним прийняттям рішень. Керівний вплив педагога зводиться до наказової форми, а будь-які відхилення, неточності при виконанні таких завдань, прояв ініціативи і самостійності викликають реакцію у вигляді покарань, доган, позбавлення пільг тощо. Такий викладач детально і суворо контролює всю діяльність і поведінку слухачів, але не з метою прояву допомоги їм, а з єдиним наміром – усе зробити для того, щоб виконати поставлене перед ними завдання.

Ліберальний (поступливий, вільний) стиль керівництва характеризується мінімальним втручанням викладача у процес управління групою тих, хто навчається. Такий педагог перебуває ніби збоку від того, чим займаються всі члени групи. Контроль за діяльністю підлеглих він здійснює час від часу, основне його призначення – надати інформацію тим, хто навчається.

Вимоги, поради, рекомендації у спілкуванні з учнями у педагога-ліберала відсутні. Будь-які порушення дисципліни, невиконання завдання він приймає без критичної оцінки, тобто такий педагог байдужий до своєї управлінської діяльності.

Цілком очевидно, що роль педагога як керівника навчальним процесом, як менеджера, змінюється разом з метою кожного етапу заняття і з видом завдань, які виконують слухачі. Аксиомою стало твердження про необхідність різноманіття та гнучкості у використанні навчальних завдань – основних вимог до навчальної діяльності.

Демократичний або колегіальний стиль керівництва характеризується передачею викладачем частини своїх повноважень і функцій членам групи, які навчаються. Для прийняття тих чи інших рішень педагог-демократ залучає весь колектив або актив групи, обговорюючи і узгоджуючи з ним усі пропозиції.

Обговорюючи питання, які стосуються діяльності колективу, викладач розвиває особисту ділову ініціативу і самостійність у своїх підлеглих, не переходячи тієї межі, за якою він може стати залежним. Колективно обговорюючи ті чи інші проблеми, педагог-демократ робить це не заради форми. Він дійсно бажає знати думку слухачів, щоб врахувати її, приймаючи рішення. У спілкуванні зі своїми учнями у викладача, який користується колегіальними методами управління, відсутній диктаторський тон, немає нервовості, роздратованості. Усі звертання виконуються ним у формі прохань, порад, рекомендацій. Контролюючи діяльність членів колективу, викладач намагається зосередити свій контроль на головному, не переходячи до дріб'язкової опіки.

Стиль управління залежить від учіннєвого стилю учнів та стилю викладання/научіння самого педагога. Ці фактори взаємозалежні та обумовлюють один одного, тому при виборі методу навчання слід їх враховувати.

Все вищевикладене систематизовано і представлено у таблиці 5.1.

Таблиця 5.1

### Характеристика методів навчання персоналу (за критерієм «суб'єкт навчання»)

Критерії порівняння	Пасивні методи	Активні методи	Інтерактивні методи
Основна дійова особа	Учитель/викладач	Учитель/викладач, учень	Учні
Стиль управління	Авторитарний, ліберальний	Демократичний/колегіальний	Демократичний/колегіальний
Ініціатива (активність)	Учитель/викладач	Учитель-учень	Учень-учень
Мета учителя	Подати інформацію	Спрямувати до практичної діяльності та мислення	Спрямувати до пошукової, дослідницької діяльності
Мета учня	Запам'ятати і відтворити знання	Самостійне оволодіння інформацією	Самостійне оволодіння інформацією
Характер навчання	Монологічний	Діалогічний	Діалогічний
Модель навчання	Учень – об'єкт навчання (слухає і дивиться)	Учень – суб'єкт навчання (самостійна робота, творчі завдання, використання власного досвіду)	Взаємодія суб'єкт-суб'єкта (обмін знаннями, груповий досвід, зворотний зв'язок)
Реалізація	Через лекцію, розповідь	Через обговорення, діалоги, бесіди,	Через інтерактивні вправи
Ефективність	Малоефективний	Ефективний	Високоєфективний

Джерело: систематизовано автором на основі опрацювання ) [5; 44; 56; 74; 110; 139; 172; 268; 547].



Підсумовуючи сказане, хочемо зазначити, що на практиці чітка межа розподілу між формами і методами навчання стирається. За певних педагогічних умов форма навчання може сприйматися як метод. Тому ці терміни часто об'єднують та підміняють один на одного. Однак, в будь-якому випадку форми і методи навчання повинні добиратися оптимально з урахуванням психолого-педагогічних особливостей тих, хто навчається, соціально-економічних умов та навчальних цілей, які дорослі учні ставлять перед собою. Ми приєднуємося до думки Н. Фоменко, що оптимальні форми та методи навчання – «це структуровані способи взаємодії в педагогічному процесі, що за певних умов актуалізують властивості особистості, генералізують стійкі якісні плани в ... професіонала» [269, с. 21].

Як свідчить аналіз діяльності менеджерів з персоналу, в процесі організації та проведення навчання працівників вони користуються, як правило, «спрощеною класифікацією форм і методів навчання працівників» на індивідуальні та групові [477; 631]. На нашу думку, така класифікація, незважаючи на свою простоту, досить ефективна на практиці, тому її можна використати при аналізі форм і методів учіння/навчання працівників готельних мереж.

Під груповою формою організації професійного навчання маємо на увазі, колективне, коли працівники навчаються одночасно, в одному приміщенні виконують різноманітні навчальні дії. Індивідуальна форма охоплює двох осіб: викладача-наставника та власне працівника, котрий навчається. Кожна з форм навчання має свої недоліки та переваги. Так, при груповому навчанні складаються сприятливі умови для розвитку корпоративної культури, взаємодопомоги між дорослими учнями, легше здійснювати контроль за ходом заняття. Недоліками можна вважати необхідність спеціально облаштованого приміщення для проведення занять, низки технічних засобів навчання одночасно для всіх учасників, часто неможливість спланувати навчання для групи працівників, котрі працюють у різні зміни, по різних графіках в рамках невеликого готелю чи ресторану. Індивідуальне ж навчання сприяє більш продуктивному використанню часу, відведеного на набуття певних умінь та удосконалення навиків. Така форма навчання враховує особисті якості кожного працюючого учня, дозволяє ретельно моніторити його досягнення, притримуватися правил охорони праці.

Наведемо приклади індивідуального навчання працівників. Ефективними традиційними формами і методами індивідуального навчання вважаються наступні: учнівство, наставництво, кураторство, стажування на робочому місці, в іншій організації, за кордоном, інструктаж тощо. За останнє десятиліття з'явилися нові форми: коучінг, тьюторство, баддінг, шедоуінг, супервізія, секондмент.

Для групового навчання використовуються інші методи, такі як, наприклад, класичні – курси, лекції, семінари, тренінги, ділові та рольові ігри, диспут, дискусія та новітні – майстер-класи, кейс-методи, моделювання ситуацій, делегування повноважень, а в туристичній сфері так звані рекламні тури, інсентів (заохочувальні) тури.

Проте слід зауважити, що в деяких випадках один і той же метод може бути використаний як для індивідуального, так і для групового навчання, що утруднює класифікацію методів. Відтак, пропонуємо аналізувати методи учіння/навчання працівників готельного бізнесу за критерієм проведення навчання, тобто:

- методи, які використовуються у навчанні власне на робочому місці;

- ті, які використовуються за його межами.

Більшість із наведених вище прикладів форм і методів індивідуального навчання використовуються саме на робочому місці, а приклади групового навчання співвідносяться із методами, які використовуються за межами робочого місця.

Зупинимося на аналізі найбільш ефективних і популярних форм і **методів навчання працівників, що належать до першої групи**: коучінг, перехресне навчання, баддінг, менторінг, кураторство, шедоуінг, супервізія, ротація, тьюторство, секондмент. Деякі з них можуть бути як індивідуальні, так і групові. Ці методи, на думку дослідника Деніса Ніксона (D. Nickson), становлять більше половини усіх використовуваних методів навчання і професійного розвитку працівників [599, с. 160].

**Коучінг** (coaching) – це навчання у формі спілкування, яке відбувається під час виконання повсякденних завдань, завдяки чому працівник отримує більш повне уявлення про проект, навчається краще розуміти і вирішувати конкретні питання. Коучінг – це «розкриття потенціалу особистості того, хто навчається» [138]. Аналіз літературних джерел з цього питання, дозволив нам виокремити основні риси притаманні методу коучінгу. Сутність коучінгу полягає в тому, що разом із учнем колега-наставник (коуч) здійснює аналіз потреб учня, разом формують значущі для себе цілі на поточний рік і на перспективу, у відповідності до яких складають план професійного розвитку (зразок представлено у додатку 13), коуч повсякчас підтримує учня і спрямовує його на досягнення поставлених цілей [599; 477; 520; 522; 699]. Взаємодія з колегою, який може поділитися своїми знаннями по певних питаннях в процесі одночасної роботи і навчання, часто допомагає зменшити обсяг необхідних виправлень та допрацювань, а також краще усвідомити власні результати, що підвищує мотивацію учня-працівника. Тобто коучінг одночасно є засобом корекції помилок у виконанні своїх професійних обов'язків і засобом підвищення мотивації. Під час коучінгу реалізується принцип перехресного навчання, коли в ролі викладача виступає не професійний учитель, а колега по роботі, супервайзер чи менеджер вищої ланки. Завдання коуча полягає не в тому, щоб працівник скопіював чужі моделі та способи вирішення певних виробничих завдань, а в тому, щоб спонукати працівника-учня до пошуку власних шляхів вирішення поставлених завдань.

Метод набув популярності у багатьох організаціях завдяки своїм перевагам: викладач передає колегам знання, отримані не на якомусь тренінгу, а свій власний унікальний досвід. Крім того, його можна організувати практично влюбій компанії. І, нарешті, належним чином організоване взаємне навчання – це невичерпне джерело нових ідей, що може започаткувати в організації створення учінневої культури, що перетворить звичайну організацію на самоучінневу і зробить її конкурентоспроможною.

Як і будь-який метод передачі знань, **перехресне навчання** має свої переваги та недоліки. Серед недоліків варто назвати нестачу часу на проведення занять, а також те, що таким «самодіяльним лекторам часто не вистачає навиків викладання» [260].

Проілюструємо використання переваг цього методу в готельній мережі Marriott на прикладі схеми перехресного навчання працівників «Discovery». Метою програми є допомогти працівникам удосконалити свої навички, полегшити просування вверх по кар'єрній драбині на посади старших службовців чи на посади в інших відділах готелю завдяки розвитку навичок у споріднених сферах діяльності. Схема навчання розробляється для кожного працівника і, як правило, реалізується упродовж робочого

дня. Загалом, вона розрахована на 320 годин, 40 одноденних занять. Наприкінці формального навчання кожен учасник отримує для заповнення індивідуальну анкету як обов'язковий елемент зворотного зв'язку та сертифікат про успішне завершення навчання. Працівники відділу розвитку людських ресурсів координують схему проведення навчання працівників разом із головами відділів готелю, підтримують конструктивний зворотний зв'язок, що дозволяє контролювати процес навчання та корегувати саму схему також. Паралельно з цим, вводиться 2-х тижневий курс критичного перехресного навчання, як додатковий до 90-денного вхідного навчання для новачків. За цією схемою, новий працівник ресторану в готелях мережі має попрактикуватися на кухні, в барі та банкетному обслуговуванні. Програма доступна упродовж року і обов'язкова для кожного працівника до його переведення на іншу посаду в межах навіть одного відділу. Позитивними результатами програми перехресного навчання було *по-перше*, значне покращення рівня виконуваної працівниками роботи, згідно щорічного дослідження, яке проводиться в кожному готелі бренду. *По-друге*, збільшення кількості очок у карточці балів, яку використовують у мережі як засіб для вимірювання виконання трудових обов'язків. Працівники відзначають, що навчання за цією програмою збільшили їх бали від 21 до 87. Було підраховано, що на 4% збільшилася можливість працівників для їх кар'єрного росту. 84% працівників стверджують, що мають доступну можливість професійного росту у порівнянні з 9% до навчання [599, с. 83].

Популярним у внутрішньофірмовому навчанні працівників готельного бізнесу є **метод баддінг** (від англ. *buddy* – приятель, друг, товариш). Варто зазначити, що це один із методів індивідуальної форми навчання працівників. За словами К. Баранової, «це самий цікавий і романтичний спосіб навчання і розвитку персоналу» [13, с. 52]. Термін можна інтерпретувати як «партнерство». Метод виник в Європі, однак нині широко використовується і США та Канаді. Причиною його появи було бажання менеджерів по кадрам (HR- менеджерів) виправити наслідки методу «грейдів» (від англ. *grade* – рівень), який вони популяризували декілька років до цього і який призвів до розшарування персоналу компанії. Метод «баддінг» допомагає сформувати зв'язки між співробітниками, котрі представляють різні рівні організації. Наприклад, топ-менеджер може мати свого «buddy», який знаходиться на два «грейди» нижче. Але з цією людиною він має абсолютно рівноправний зв'язок упродовж навчання [344, с. 9-11].

Баддінг вважається різновидом наставництва, яке традиційно розуміється як прикріплення співробітника до більш досвідченого колеги-наставника, який ділиться своїм досвідом вирішення бізнес-задач, описуючи ситуації з минулого, демонструючи свій підхід до вирішення проблеми і свою логіку. Це – навчання на прикладах із професійного досвіду ментора у певних ситуаціях. Окрім цього, наставник проводить бесіди на тему ефективності діяльності, допомагає підшефному проаналізувати і оцінити результати виконаної роботи з різних точок зору [137]. Така практика дозволяє використати в повному обсязі сильні сторони учня і розвивати ті навички та якості, що є необхідними для цього виду діяльності. Ця індивідуальна форма навчання на робочому місці сьогодні йменується модним терміном **«менторінг»** (від англ. *mentor* – наставник). Проте деякі дослідники вважають, що менторінг – не є тотожним наставництву, має певні відмінності.

Ще одним проявом наставництва є **кураторство**, яке забезпечує підтримку співробітників, допомагає їм поглибити свої знання, отримати практичну пораду стосовно широкого вибору питань професійного розвитку і кар'єрного росту. В основі кураторства лежить повсякденна підтримка у вирішенні робочих питань [290].

На практиці досить важко розрізнити той чи інший вид наставництва, адже в чистому вигляді вони не зустрічаються, а поєднують в собі риси декількох видів. Наприклад, в мережі готелів корпорації Ritz Carlton для найбільш талановитих працівників кожного рівня продумано такий механізм професійного розвитку – індивідуальна форма навчання-наставництва з отриманням сертифікату. Зазвичай, це структурований процес, що займає 21 день. У кожному відділі готелю цієї мережі є досвідчені працівники, які бажають стати партнерами і навчати у співпраці своїх менш досвідчених колег. Інструктор з навчання в готелі «веде» утворену пару, допомагає навчально-методичними ресурсами та порадами. По закінченню навчання працівник виконує контрольне завдання та отримує сертифікат [477, с. 21]. Як бачимо, цьому навчанню готельних фахівців притаманні баддінг (працівник-працівник), менторінг (досвідчений-менш досвідчений працівник), кураторство (повсякденна підтримка працівника, який навчається та підтримка того, хто навчає), коучінг (передача свого досвіду).

Вирізняють ще один метод наставництва – **шедоуінг** (від англ. *shadow* – тінь) або метод «спостереження за роботою». Деякі науковці вважають, що цей метод використовується не для співробітників компанії, а для тих, збирається прийти до неї працювати – студенти старших курсів коледжів, інститутів, університетів. Вони отримують уявлення про те, що представляє собою обрана професія, свої майбутні обов'язки, усвідомлюють, яких навиків потрібно набути [13, с. 88; 310, с. 10; 344; с. 12]. Ми погоджуємося з цією думкою лише частково, адже випускники, які отримали диплом, часто приходять в туристичну компанію, зокрема і в готель, без досвіду роботи, тому використання методу шедоуінг на перших порах буде доцільним. Крім того, працівники, яких було переведено на іншу посаду також знайдуть цей метод корисним.

Ефективним і дієвим є **метод супервізії** (від англ. *supervision* – нагляд), який включає в себе поєднання самостійного аналізу своїх дій і зворотній зв'язок з досвідченим наставником в практичній ситуації. Іншими словами, учень і наставник не аналізують труднощі застосування моделей вирішення виробничих завдань (це характерна риса ще одного методу – тьюторства), а супервізор спостерігає за поведінкою свого учня в робочому процесі і визначає рівень сформованості трудових навиків [137].

Згаданий **метод тьюторства** (від англ. *tutor* – керувати, навчати) часто називають методом вирішення проблем, він може бути як індивідуальним, так і груповим методом навчання працівників. Якщо проблеми та труднощі у вирішенні робочих завдань аналізуються та обговорюються у групі, то це метод групового навчання, який широко використовується на тренінгах в компаніях. Якщо у парі наставник-учень, то його вважають індивідуальним методом навчання. Однак, зауважимо, що результативність тьюторства досить висока, оскільки у процесі аналізу учасники обговорюють свій досвід отримання знань, створюють нові моделі поведінки, діляться тим, як новостворені моделі поведінки було перенесено на практику, які проблеми та труднощі при цьому виникли, та

як їх уникнути в подальшому. Таким чином працівники-учні набувають навиків ефективного поведінки на робочому місці [259; 260].

Ефективним індивідуальним методом учіння/навчання працівників є тимчасове переведення працівника на нову роботу чи посаду для отримання додаткової професійної кваліфікації і розширення досвіду, яке називається **ротацією** (від англ. *rotate* – обертатися, чергуватися). Таке «відрядження» триває від декількох днів до місяців. Метод широко застосовують в організаціях, де необхідна «полівалентна кваліфікація» [137]. Його переваги є очевидними: опанування декількома кваліфікаціями чи, навіть, професіями в межах однієї організації сприяє професійному розвитку працівника і підвищує його мобільність і конкурентоспроможність на ринку праці.

Різновидом ротації є так-званий **«секондмент»** (від англ. *second* - другий). Відмінність від звичайної ротації полягає у характері «відрядження». Це не є внутрішній обмін в межах своєї організації, а зовнішній, при якому працівниками обмінюються цілі організації, зазвичай, які відносяться до різних сфер (комерційні і державні підприємства, невеликі локальні компанії, школи, благодійні асоціації). Секондмент, як і ротація, може бути коротким (до 100 годин робочого часу) і довготерміновим (до року). Іншими словами, секондмент – це ротація більш широкого масштабу. З огляду на те, що працівника відряджають до робочого місця в іншій організації, цей метод можна віднести до другої виокремленої нами групи форм і методів, а саме методів навчання поза межами робочого місця. Однак, зауважимо, що навчання/учіння працівника проходить все ж таки на робочому місці, тому можна вважати секондмент методом, що належить до першої групи.

У контексті нашого дослідження секондмент чи ротація фахівця до іншого готелю є досить популярним методом навчання. Зауважимо що застосовують такий метод у готельних мережах переважно для працівників середнього чи вищого управлінського рівнів. Хоча, на думку російської дослідниці К. Баранової, секондмент підходить співробітникам всіх рівнів і дає можливість отримати ті навички і знання, які неможливо отримати іншим шляхом [13, с. 87-90].

Слід відзначити, що на практиці досить важко ідентифікувати окремі проаналізовані методи навчання і професійного розвитку, адже вони завжди використовуються у комплексі. Однак, узагальнити проаналізовані методи першої групи можемо в традиційних термінах, що використовуються у професійній освіті – учнівство та наставництво.

**Навчання/учіння за межами робочого місця**, як було відмічено вище, має на увазі задоволення освітніх потреб радше групи учнів, а не окремої особи. Найбільш поширеними методами такого навчання/учіння працівників є лекції, тренінги, семінари, дискусії, диспути, майстер-класи тощо. Як свідчить аналіз наукових джерел, ці методи досить повно описані у вітчизняному і в зарубіжному науковому просторі [13; 17; 41; 42; 144; 599; 477; 520; 522; 699]. Тому ми зупинимося на тих новітніх формах і методах, які вже завоювали популярність, однак, які ще є недостатньо дослідженими: електронне навчання у внутрішньому корпоративному навчанні/учінні, ділові та рольові ігри, кейс-стаді, моделювання ситуацій та моделювання поведінки, метод вправ «в корзині».

Нині багато компаній впроваджують **комп'ютерне навчання** як альтернативу аудиторного навчання своїх працівників. Американське товариство з навчання та

розвитку (ASTD) простежило послідовні тенденції у використанні форм і методів навчання, що базуються на нових технологіях, зокрема **е-навчання** становить одну третину усього навчання працівників, тому рекомендовано використовувати форми і методи нового формату [318]. Так, в індустрії гостинності дуже популярними є комп'ютерні навчальні програми, які використовуються і під час навчання на робочому місці, і як засіб самонавчання. Щоб задовольнити попит, на ринку електронних засобів навчання з'явилися компанії (наприклад, Digicast productions, Media-Partners), які виробляють спеціалізовані електронні навчальні продукти на замовлення. Зокрема, компанією Media-Partners було розроблено навчальну комп'ютерну програму «Важкий гість», якою нині успішно користуються в готельній індустрії. Програма націлена на підвищення прихильності гостей до певного бренду через підвищення рівня професійності його працівників. Проведені дослідження показали, що втрата одного гостя через непрофесійні дії персоналу за тиждень обернеться фінансовими збитками в середньому 30 доларів, за місяць 120 доларів, а за рік сума може добігати 18 тисяч доларів лише у одному готелі [355]. Тому програма «Важкий гість» є затребуваною: менеджери та працівники готельної індустрії високо її оцінили як навчальний засіб. Крім того, ця програма є гарною інвестицією для готелю, адже підвищує рівень професійності працівників готелю та економить фінанси компанії.

Ще одним із проявів е-навчання є дистанційне навчання. Серед його переваг можна назвати скорочення часу на навчання працівника, зменшення витрат на таке навчання, послідовність викладу матеріалу, конфіденційність інформації про навчання працівника, опанування тими знаннями, які працівник потребує, широкий доступ і вибір навчальних програм не лише для професійного розвитку, але й для особистісного, контроль працівника-учня над змістовим компонентом, презентація навчального матеріалу, можливість займатися у зручній для себе час та інші. Названі чинники сприяють покращенню процесу навчання, підтримують його зацікавленість та мотивацію [506, с. 330; 699]. Проте, мають місце і недоліки. Серед них те, що електронне навчання «пропонує зовсім інший вимір навчання, непов'язаний із людськими проблемами і поведінкою», а тому не може замінити «живе» навчання з педагогом [699, с. 147]. Однак, його переваги було використано корпоративними університетами, які популяризували дистанційне (електронне) навчання і зробили його ефективним засобом навчання і професійного розвитку працівників. Застосування електронного методу навчання/учіння працівників у готельному бізнесі було розкрито у Розділі 4 монографії.

Зупинимося на ще одному новому, але вже визнаному методі навчання/учіння працівників – **ігри та моделювання ситуацій** (games and simulations). Як відзначають науковці, цей метод широко використовується в індустрії гостинності, зокрема для розвитку у працівників навичок обслуговування гостей [310, с. 8; 599, с. 83]. Згадані методи вважаються інтерактивними методами, оскільки базуються на суб'єкт-суб'єктній взаємодії (обмін знаннями, груповий досвід, зворотний зв'язок). Навчальні ігри та моделювання ситуацій відтворюють процеси, події, обставини, які зазвичай відбуваються на робочому місці учня. Учні-працівники набувають необхідного досвіду у контрольованому навчальному середовищі. На думку американських дослідників Діан Ньюман (D. Newman), Річарда Годжетса (R. Hodgetts), найціннішим у цьому методі є не види діяльності, в яких учасники беруть участь, а результати по закінченні гри [596,

с. 195]. Так, використовуючи метод моделювання ситуацій, учень ніби занурюється у штучно створене робоче оточення за межами робочого місця і виконує ті дії, які він має виконувати на робочому місці. Таким чином, коли працівники чи менеджери стикаються із схожою ситуацією, навіть, якщо вона відтворена штучно, зможуть прийняти правильне рішення [699, с. 148].

Спорідненим із моделюванням ситуації є **моделювання поведінки**, в основі якої лежить «природне бажання людини поспостерігати спочатку за тим, як виконувати щось нове» [310, с. 9; 699, с. 149]. Метод моделювання поведінки завжди використовують у комбінації з іншими. Однак на відміну від моделювання ситуацій, учню відразу повідомляють про рівень навичок, якого він має досягти. Наприклад, менеджеру показують, як делегувати повноваження, спілкуватися, проводити збори, інтерв'ю чи, як вказати підлеглому на його промахи в роботі. Метод переважно застосовують для навчання міжособистісному спілкуванню, правилам проведення інтерв'ю, навчання правилам безпеки, санітарії та гігієни.

**Ділові та рольові ігри** також дуже ефективні у навчанні персоналу і певним чином пов'язані із моделюванням ситуації та поведінки, адже перед початком гри учень отримує опис ситуації, в якій буде проходити гра, свої ролі, проблему, яку будуть вирішувати. На відміну від рольової, у діловій грі учасники відразу отримують зворотний зв'язок щодо правильності прийняття рішення і процес продовжується, поки не буде прийняте вірне рішення чи вичерпана кількість спроб. Ділова гра також включає в себе елемент змагання: або із системою, або з іншими гравцями [310, с. 9; 699, с. 149]. Найбільш оптимальним є використання ділової гри для зміцнення навичок керування на середньому та вищому управлінському рівнях, покращення навичок прийняття відповідальності на себе, при навчанні працівників вирішувати певні проблеми на робочому місці, для розвитку навичок лідерства. У рольовій грі має місце взаємодія учасників один з одним, тому цей метод навчання, на нашу думку, доцільно буде використовувати у навчанні «м'яким навичкам», тобто міжособистісному спілкуванню, вирішенню конфліктів, умінню працювати у команді та спільно приймати рішення. Видозміною рольової гри є «спонтанна гра» (spontaneous playing), в якій також будуються відносини за запропонованим сценарієм, проте один із учасників грає роль самого себе, а інші – ролі тих людей, з якими перший учасник мав справу у минулому [444].

За **методом кейс-стаді** (case-study), учасники отримують деталі подій, або реальних або гіпотетичних, які мають місце у робочому середовищі. Завдання перед учасниками навчального процесу – проаналізувати всю отриману інформацію, ідентифікувати основні пункти і запропонувати свої варіанти вирішення. Навчальна ціль кейс-стаді полягає в тому, щоб учні через використання відомих їм концептів, принципів, механізмів діяльності, відкрили для себе нові стратегії діяльності.

Заслуговує нашої уваги **метод так-званих вправ «у корзині»** (in-basket exercises), при використанні якого учасників просять розставити пріоритети у запропонованому списку проблем, повідомлень, звітів тощо, тобто того, що чекає свого вирішення в корзині менеджера [506, с. 330]. Такі вправи навчають вмінню уточнити інформацію, визначити, яке питання потребує негайного рішення самого менеджера, а які питання можуть бути делеговані іншим працівникам, як працювати одночасно із кількома проблемами. Отже, вправи «в корзині» використовують переважно для того,

щоб навчити працівників надавати оцінку тому, що відбувається, і на її основі приймати вірні рішення. На думку вчених П. Бланчарда (P. Blanchard) і Дж. Такера (J. Thacker), це – найкращий метод для розвитку процедурних та стратегічних знань [336, с. 267].

Підводячи підсумки аналізу новітніх методів навчання працівників за межами робочого місця, варто відзначити, що всі вони є переважно груповими методами і мають спільні риси. Однак, кожен із згаданих методів може бути використаний у певних умовах та націлений на розвиток певних умінь, що робить їх відмінними. Так,

- моделювання ситуацій найкраще підходить при навчанні працівників, як працювати із певним обладнанням;
- ділові ігри – найбільш оптимальні для розвитку навичок прийняття рішень, дослідження та вирішення комплексних проблем;
- кейс-стаді – для розвитку аналітичних навичок та стратегій розв'язання комплексних проблем. Через те, що учасники не втілюють своє рішення на практиці, при розв'язанні проблеми вони акцентують увагу на тому, «що робити?» (стратегічні знання), а не на тому, «як це виконати?»;
- рольові ігри підходять для розвитку навичок міжособистісного спілкування та особистого погляду на речі. Вони дозволяють учасникам попрактикуватися у спілкуванні з іншими та отримати зворотний зв'язок;
- вправи «в корзині» – ефективні для розвитку стратегічних знань і вмінь приймати щоденні рішення.

Розглянувши приклади методів навчання працівників, які використовуються на робочому місці та поза ним, можна стверджувати, що загалом вони співвідносяться із індивідуальними та груповими методами. За результатами проведеного емпіричного дослідження вибору форм і методів у навчанні спеціалістів сфери туризму, російська дослідниця К. Баранова з'ясувала що трійку лідерів серед них займають «коучінг лінійними менеджерами, баддінг та електронне навчання» [13, с. 50]. Здійснений аналіз практичної діяльності менеджерів з людських ресурсів у досліджуваних готельних корпораціях, також свідчить про те що, найбільш популярними у навчанні/учінні працівників готелів є форми і методи, що належать до першої виокремленої нами групи, тобто до методів навчання на робочому місці. Це, на нашу думку, становить особливу рису, притаманну навчанню в готельному бізнесі, адже як ми згадували вище, «знання зсередини» найбільше цінується в готельній індустрії, відтак і форми і методи навчання на робочому місці є найбільш ефективні. Електронне навчання, яке також займає одне із перших місць, переважно має місце за межами робочого місця. Його включення до списку топ-методів, на наше переконання, завдячує своєю популярністю широкому вжитку сучасних інформаційно-комунікаційних засобів, а не особливістю навчання і професійного розвитку працівників у готельній індустрії.

З огляду на вищевикладене, доходимо висновку, що великий вибір форм і методів навчання на робочому місці дозволяє сьогодні працівникам отримувати новітню інформацію у своїй сфері діяльності, набувати нових і удосконалювати набуті навички, професійно і особистісно розвиватися не лише протягом короткого часу, але неперервно, упродовж всього професійного життя. У цьому процесі використовуються різні форми і методи навчання/учіння, які не є кращими чи гіршими. Їх результативність залежить від багатьох факторів. За законом відповідності, вибір форм і методів



навчання, в першу чергу, обумовлений змістом і цілями. Тому самі працівники та відповідальні за організацію навчання на робочому місці, котрі знають, чому навчати, повинні оцінювати потреби своєї організації, свої особливості як суб'єктів навчання для оптимального обрання методів та ефективного поєднання різних форм, технологій навчання, які «найкраще працюють у конкретній ситуації і в конкретному місці» [705, с. 13-15].

### **5.3. Методи оцінювання навчання та професійного розвитку фахівців**

Ефективність будь-якої дії може бути визначена за допомогою оцінювання. Не є винятком і оцінювання навчання персоналу та його професійного розвитку. Традиційно, під оцінюванням мають на увазі розуміння та визнання достоїнств, позитивних якостей, цінності когось чи чогось [4, Т. 5, с. 828]. Водночас оцінювання сприймають як процес порівняння певного об'єкту з еталоном, загально визнаними параметрами, нормативними вимогами.

У контексті нашого дослідження варто розрізнити між двома видами оцінювання: оцінювання та вимірювання результатів навчання та професійного розвитку та оцінювання персоналу, метою якого є виявлення ступеню відповідності професійних, ділових якостей працівника, кількісних і якісних результатів його трудової діяльності визначеним вимогам та збереження найбільш кваліфікованих кадрів, створення умов для їх професійно-кваліфікаційного зростання [66; 101, с. 189]. Іншими словами, оцінювання персоналу передбачає порівняння певних характеристик працівника, його професійно-кваліфікаційного рівня, ділових якостей тощо з відповідними параметрами, тобто проходить порівняння «ідеального працівника» з реальною людиною, яка працює в конкретній організації та займає конкретну посаду [212]. Невід'ємною частиною загального оцінювання персоналу є оцінювання ефективності навчання та вимірювання його результатів, на якому ми зупинимось у нашому дослідженні.

Роль оцінювання у навчанні працівників та їх професійному розвитку та про принципи, яких необхідно притримуватися, було детально описано в одному із попередніх розділів. Було з'ясовано, що оцінювання може бути економічним та педагогічним за своєю спрямованістю. З огляду на те, що оцінюються фахові знання, уміння, навички працівників, їх особистісні якості, ставлення, вважаємо за доцільне пояснити сутність кожного виду оцінювання, які методи можуть бути використані та навести приклади проведення оцінювання в готельних підприємствах.

Хочемо відмітити, що питання методів оцінювання та вимірювання результатів навчання та професійного розвитку персоналу у науковому просторі є досить суперечливим. Так, зарубіжні дослідники вважають, що є десятки книг з методів оцінювання для спільноти тренерів та інструкторів, десятки книг, що спеціально написані для соціальних наук, освіти та урядових організацій, понад 25 різних моделей та теорій оцінювання, які пропонуються практикам для вимірювання результатів навчання персоналу. Причому, кожна із теорій претендує на унікальність та всеосяжність [572, с. xii] Зрозуміло, що через таку велику кількість теорій оцінювання результатів навчання питання вибору належних методів є досить проблематичним. Водночас, у вітчизняних наукових джерела панує протилежна думка, що методи оцінювання навчання персоналу

не дуже добре описані. За словами А. Матушко, спостерігається розрив між методологічними пошуками та практичним застосуванням методик оцінки [132, с. 109]. Причину розриву дослідник вбачає в тому, що увага переважно концентрується на необхідності проведення навчання персоналу, а методики і приклади оцінки результатів навчання представлені набагато менше, тому що більшість практиків вважає проведення оцінювання бажаним, але водночас яке важко здійснити на практиці. Відтак, є досить велика кількість публікацій з теми чисто теоретичного плану, в яких подано описовий матеріал, а практичних рекомендацій, як здійснювати оцінювання результатів навчання та професійного розвитку не має [132, с. 109]. У контексті сказаного, вважаємо за доцільне не здійснювати детальний аналіз наявних методик оцінювання, а зупинитися на тих, що є широко вживаними та, зокрема, тих, що використовуються в готельній індустрії.

Досить популярним методом оцінювання результатів навчання персоналу є «модель 4-х рівнів», яку було розроблено зарубіжним вченим Дональдом Кіркпатриком (D. Kirkpatrick) ще у 1959 році. Суть методу полягає в тому, щоб описати результати навчання персоналу з 4-х позицій: реакція-навчання-поведінка-результати [523].

Рівень 1 – оцінка реакції слухачів на навчання: визначається суб'єктивна задоволеність учасників і безпосереднього замовника процесом та отриманими результатами.

Рівень 2 – саме навчання: оцінюється знання, уміння, навички, отриманий досвід в контексті досягнення цілей, які були поставлені.

Рівень 3 – оцінка поведінки: оцінюються зміни у трудовій поведінці учасників навчання та їх характеристики.

Рівень 4 – оцінка результатів: оцінюються кінцеві показники діяльності організації, визначається отримана вигода від проведеного навчання у порівнянні з витратами на нього.

Завдяки своїй «елегантній простоті» та зрозумілості метод широко використовується. За даними Американської організації з розвитку навчання (American Society for Training Development – ASTD), 67% усіх компаній в США здійснюють оцінювання результатів навчання, використовуючи модель Д. Кіркпатрика [666]. Хочемо також зауважити, що модель використовується для оцінювання результатів не лише того навчання персоналу, результатом якого є отримання сертифікату, тобто формального, але все частіше її використовують для оцінювання неформального та інформального навчання, що підтверджується на практиці результатами досліджень [363].

Дослідження, проведене Американським товариством навчання та розвитку (2002 р.), з'ясувало, що:

- 44% американських корпорацій оцінюють обсяг знань, який отримали люди (рівень 2);
- 21% оцінювали зміни у поведінці працівників (рівень 3);
- лише 11% вимірювали, наскільки навчання персоналу вплинуло на результати діяльності компанії [731, с. 12-13].

Деяким рівням, як бачимо, приділяється більша увага, що криє в собі низку загроз. Передусім, може постраждати якість навчання. Оскільки найчастіше оцінюється реакція учасників на проведене навчання, то тренери, інструктори можуть спрямувати свої

зусилля не на те, щоб допомогти працівникам учитись, зростати професійно та особистісно, змінюватися на краще, а на отримання позитивних відгуків.

Оцінювання окремо взятого курсу чи модулю навчання також оцінюється нерівномірно, більша увага приділяється 1-3 рівням моделі. Так, при оцінюванні результатів тренінгу з моделювання поведінки персоналу, було з'ясовано, що у 52 випадках вимірювалося ставлення учасників до навчання, отримані знання оцінювалися у 46 випадках, у 66 – виробнича поведінка учасників, і в жодному випадку не було здійснено вимірювання кінцевих результатів у бізнесі [679, с. 692-709].

Така статистика по загальному навчанню персоналу чи по окремо взятому тренінгу свідчить про те, що оцінювання результатів навчання проводиться не комплексно, а лиш по окремим рівням. Причому рівень визначення показників діяльності організації залишається найменш оцінюваним. Пояснюється це тим, що визначення кінцевих результатів навчання у діяльності організації доволі складний процес, який охоплює різні компоненти. Серед них особливо важливим для роботодавців та керівників компанії є вимірювання результатів навчання та професійного розвитку у грошовому еквіваленті. Тому Дж. Філіпс (J. Phillips) доповнив модель Д. Кіркпатріка п'ятим рівнем оцінки: повернення на вкладений капітал (return of investment – ROI) [617]. Метод широко використовується в зарубіжному досвіді, хоча його результати, як ми вже наголошували, не афішують, а послуговуються ними переважно для внутрішнього, корпоративного використання.

Проте, слід зауважити, що не завжди віддачу від інвестицій навчання можна виміряти в грошовому еквіваленті. Наприклад, коли проводиться навчання менеджерів готелю, як бути ефективним ментором, з тим, щоб більше працівників залучити до процесу менторінгу/менторства, то кореляцію між збільшенням кількості менторів у готелі та покращеними відносинами між працівниками дуже важко виміряти саме у фінансовому плані. Тому науковцями пропонується більш узагальнений метод оцінювання результатів навчання – метод виправданих очікувань (method of expectations: return of expectations – ROE), коли менеджмент організації чітко визначає, яких цілей та очікувань вони сподіваються отримати в результаті навчання та простежують їх досягнення [333, с. 53-59]. Завдяки цьому методу відділ розвитку персоналу може продемонструвати, наскільки важливим є навчання у досягненні стратегічних цілей компанії, оскільки навчальні програми «підтримують бізнес-стратегію та сфокусовані на цілях, які є не лише чітко визначеними та вимірюваними, але й також реальними, тими, яких можна досягнути та які є часо-орієнтованими» [3335, с. 55].

Специфіка готельної індустрії, що полягає у високому рівні спілкування з клієнтами, зумовлює не лише особливості навчання працівників у ній, але й особливості методів оцінювання [476, с. 12]. Так, критеріями для здійснення кількісного оцінювання ефективності проведеного навчання та професійного розвитку в готельних підприємствах можуть слугувати показники:

- збільшення/зменшення кількості постійних клієнтів готелю;
- збільшення/зменшення кількості скарг, отриманих від гостей готелю;
- збільшення/зменшення обсягу фінансових витрат гостей у готелі;
- збільшення продуктивності праці;

- збільшення/зменшення витрат готелю на надання послуг в розрахунку на одного гостя готелю;
- зменшення кількості навичок та вмінь, яким не володіють працівники (за відгуками гостей готелю) [615].

Але, як зазначається в науковій літературі з цього питання, найбільш популярною при визначенні результатів проведеного навчання персоналу в готельній індустрії залишається модель Д. Кіркпатрика (D. Kirkpatrick), яку ефективно використовують для усіх видів навчання і, зокрема, для оцінювання результатів навчання з продаж. Причому результати оцінювання отримують на двох рівнях: індивідуальному та організаційному, що дає вичерпну картину отриманих результатів [359; 361].

Прикладом практичного застосування цього методу в готельній індустрії є оцінювання, яке проводиться до і після навчання для того, щоб з'ясувати, який обсяг знань працівники отримали від навчання, що співвідноситься із рівнем 2 моделі Д. Кіркпатрика. Так, у мережі Ritz-Carlton для визначення ефективності навчальної програми проводять заняття зворотного зв'язку або після-навчальний вид оцінювання. Учасники у невеликих групах обговорюють наскільки цінним для них було проведене навчання в термінах виконання їх щоденних трудових завдань та визначають бал цінності. Отримані бали порівнюють з тими, що були одержані ще до проведення навчання, щоб з'ясувати, які зміни мають місце в знаннях, навичках, уміннях чи ставленнях, які очікувалися як бажані результати навчання [669].

При вимірюванні ефективності проведеного навчання в готелях, як правило, матеріальні вигоди від окремо взятої навчальної програми вимірюються кількісними даними: швидкістю товарообігу, рівнем продуктивності праці, прибутковістю, а оцінювання нематеріальних результатів навчання краще проводити за допомогою опитування учасників навчання або шляхом анкетування клієнтів готелю [669]. Залучення клієнтів до процесів оцінювання цілком виправдане, оскільки вони сприймаються як «часткові працівники», чиє завдання полягає в контролі якості виробленого продукту [366, с. 38]. Наприклад, у мережі Fairmont and Resorts постійно використовується такий метод, як Індекс задоволення гостя (Guest Satisfaction Index – GSI) та бали з карточок коментарів. Мета кожного готелю мережі – покращити рівень обслуговування гостей, а кожен окремо взятий готель може поставити свої специфічні цілі, що не суперечать загальній стратегічній меті всієї мережі, наприклад, зменшити кількість нещасних випадків на робочому місці, що впливають на рівень продуктивності праці або підвищити рівень балів задоволеності клієнта послугами готелю. Таким чином, опитування учасників навчальної програми та анкетування гостей дозволить виміряти вигоди від проведеного навчання та виміряти лояльність працівників до їх компанії, оскільки політика компанії базується на постулаті: «чим більша задоволеність працівника, тим краще обслуговування гостя» [669].

Загалом, в готельній індустрії США та Канади існує практика визначати рівень задоволеності клієнта за уніфікованою системою оцінювання, запропонованою Дж. Д. Пауером (J. D. Power). Упродовж близько 20 років всі готелі Північної Америки (від мережевих до незалежних, від найрозкішніших до бюджетних) використовують анкету для з'ясування рівня задоволеності клієнта за шкалою: дуже задоволений, задоволений, нейтральний, незадоволений, дуже незадоволений. Оцінюється 7 головних пунктів

роботи готелю: реєстрація/виїзд з готелю, кімната, персонал готелю, їжа та напої, послуги та зручності готелю, загальні враження гостя, ціни та витрати. У 2014 році у сегменті «найрозкішніші готелі» найбільшу кількість балів набрав бренд Four Seasons. У 2013 році бренд набрав найбільше балів за надані готельні послуги [431].

Аналіз балів, отриманих завдяки Індексу задоволення гостя, допомагає з'ясувати недоліки у роботі готелів та їх працівників. У подальшому результати анкет використовуються для усунення проблемних аспектів. Одним із ефективних шляхів усунення недоліків є навчання та професійний розвиток персоналу, які взяла на озброєння корпорація Hilton Worldwide і отримала вражаючі результати. Два її бренди Hilton Garden Inn та Homewood Suites by Hilton у поточному році здобули найвищу кількість балів у своїх категоріях за якість обслуговування своїх гостей. Це не перша така нагорода: Hilton Garden Inn вже 10 разів поспіль отримує звання найкращого бренду, а Homewood Suites by Hilton – 11 разів [471].

Експерт із розвитку людських ресурсів у готельній індустрії Дж. Сан (J. Sun) описує ще один вид оцінювання результатів навчання, який практикується в готелі Plaza. Метою навчальної програми для персоналу «Обіцянка бренду» (brand promise) є допомогти працівникам творчо думати про шляхи виконання місії компанії «перетворити моменти на незабутні спогади для гостей готелю». Навчальні заняття охоплюють відео, рольові ігри, інтерактивні види діяльності, всі вони підпорядковані тому, щоб працівники навчилися визначати міриади способів, за допомогою яких могли б створити незабутні спогади для гостей готелю. На інформаційні дошці відділу кадрів вивішуються пости, в інформаційному листку для працівників готелю друкуються статті, на щоденних зборах менеджерів вищої та середньої керівних ланок обговорюються витяги з гостьових карточок коментарів про тих працівників, котрі зробили перебування гостя в готелі насправді особливим. Таким чином директор з навчання персоналу через відгуки гостей готелю демонструє результати виконання навчальної програми «Обіцянка бренду», робить їх доступними для усіх зацікавлених сторін. Оголошення менеджером результатів навчання приводить до усвідомлення ними його важливості. Оскільки здобувши чи збільшивши відданість клієнтів саме цьому бренду, готель отримує прямі фінансові вигоди, тобто збільшення прибутку, або непрямі вигоди, такі як безкоштовна усна реклама, коли гості схвально відгукуються про своє перебування в цьому готелі та діляться враженнями з друзями, колегами, в інтернет-мережах тощо [669].

Як згадувалося вище, оцінювання через компетенції чи вже набуті працівниками компетентності нині є популярним і досить широко застосовуваним методом, незважаючи на те, що застосування моделі компетенцій для оцінювання результатів навчання персоналу є досить складним процесом. Його трудомісткість полягає в розробці детального опису змісту компетенцій та їх поведінкових індикаторів для кожної посади в готелі. Для цього потрібно зібрати та проаналізувати інформацію про цілі, завдання організації, її діяльність, умови взаємодії з іншими соціальними партнерами, можливостях та обмеженнях. Крім того, форми проявлення компетенцій повинні бути описані за рівнями, що дозволяє оцінити рівень наявних та набутих навичок учасників навчання та « простежити динаміку професійного та особистісного розвитку» [69, с.110]. Досить часто використовується метод 360° або метод перехресного опитування, завдяки якому збирається інформація від самого учасника, його/її колеги чи безпосереднього

начальника. Це може бути зробленим також через само оцінювання, за допомогою якого учасник визначає свій рівень компетентності для кожної із розписаних компетенцій. Представимо в узагальненому вигляді переваги та недоліки компетентнісного оцінювання результатів навчання та професійного розвитку (табл. 5.2).

Таблиця 5.2

### Переваги та недоліки оцінювання компетентностей

Переваги	Недоліки
Об'єктивність оцінювання	Є дуже трудомістким, потребує ретельної попередньої підготовки (карти компетенцій, їх розщеплення на складові тощо)
Може бути здійсненим через інтернет/інтранет, відтак уможливується автоматичний аналіз даних	Може займати занадто довгий проміжок часу
Забезпечує можливість простежити динаміку професійного та особистісного розвитку	Запитання можуть бути сфокусованими на специфічних компетентностях, а не на зборі даних про інші пункти, що впливають на виконання робочих обов'язків
Можуть бути відзначені дуже специфічні теми для подальшого розвитку на індивідуальній основі	Вимірює скоріше здатності працівників, а не їх виконання робочих обов'язків
Групує разом питання розвитку тих компетентностей, яких не вистачає групі працівників чи підрозділу готелю	Різні джерела зовсім по-різному можуть визначити рівень компетентностей респондентів
Метод оцінювання 360° дає можливість зібрати дані з різних джерел	Для забезпечення анонімності необхідна участь 3-5 не анонімних (прямих) звітів

*Джерело: опрацювання автора.*

Наведемо приклад, як можна оцінити деякі ключові компетентності, набуті працівником готелю в процесі навчання. Менеджер з персоналу чи тренер розбиває компетентності на рівні від 1 до 3, в яких описано їх критерії.

Загалом, рівень 1 описує компетентність, що необхідна для здійснення ефективної трудової діяльності, включаючи володіння достатніми навичками само-менеджменту для виконання вимог та для оцінювання якості результатів за установленими критеріями.

Рівень 2 описує компетентність, що необхідна для управління діяльністю, включаючи відбір, застосування окремих елементів та у їх комплексі, а також вибір одного із установлених критеріїв для проведення оцінювання якості процес та результатів.

Рівень 3 описує компетентність, що необхідна для оцінювання та переформатування процесів, установлення та використання принципів для того, щоб визначити належні шляхи здійснення діяльності, установити критерії для судження про якість процесу та результатів [695, с. 122].

Іншими словами, рівень 1 відображає таке володіння компетентністю, яке необхідне для ефективного **виконання завдань**; рівень 2 – **здатність управляти** цими завданнями, а рівень 3 пов'язаний із концептами **оцінювання та трансформацією завдань**.

Загальновідомо, що оцінювання можливе або кількісне (наприклад, виставлення оцінки) або якісне (описове) [11, с. 110]. У нашому випадку має місце саме описове оцінювання, яке можна здійснити за допомогою так-званих «дескрипторів», призначення яких – оцінити та виміряти рівень компетентності [177, с. 283]. Ще до проведення навчання на етапі визначення навчальних потреб визначається початковий рівень володіння працівником цими компетентностями. Після проведеного навчання повторно оцінювання за допомогою дескрипторів покаже динаміку змін. Зразок розщеплення деяких ключових міжпрофесійних компетентностей на рівні подано у табл. 5.3.

Таблиця 5.3

### Ключові компетентності та їх рівні

Ключові компетентності	Рівень 1	Рівень 2	Рівень 3
Комунікація	Виконує прості дії у знайомому середовищі	Здійснює складну комунікацію в певному контексті	Здійснює складну комунікацію у різних ситуаціях
Робота в команді	Виконує повсякденні дії у знайомому середовищі	Допомагає сформулювати та досягти мети	Співпрацює з іншими у різних ситуаціях
Математичні навички	Виконує прості завдання	Вибирає відповідний метод для вирішення поставленого завдання	Оцінює ідею, техніку вирішення і застосовує різні методи для досягнення цілі
Використання технологій	Відтворює чи презентує базовий продукт чи послугу	Створює, організує та оперує продуктом та послугами	Проектує продукт чи послуги та робить їх відповідними до потреб
Вирішення проблем	Вирішує повсякденні питання та проблеми при мінімальному контролі Вирішує проблеми дослідницького характеру повністю під контролем	Вирішує повсякденні питання та проблеми незалежно; Проблеми дослідницького плану вирішує під керівництвом	Вирішує комплексні проблеми; Використовує системний підхід до вирішення проблеми; Пояснює процес.

Джерело: систематизовано автором за [695].

При використанні цього методу оцінювання можливий більш детальний поділ на рівні. Група російських експертів провели 5-рівневу декомпозицію кожної компетенції для менеджерів та описали її поведінкові індикатори. [69]. У додатку 19 у формі матриці наведено приклад декомпозиції однієї з важливих компетенцій менеджера – «планування та контроль».

Для ефективного використання цього методу, необхідно провести оцінювання наявних компетентностей у слухачів до навчання, а потім після нього. Іншим способом отримання об'єктивних результатів, які б відображали позитивну динаміку змін у компетентностях працівників, є контрольна група. Наявні компетентності оцінюються в

обох групах працівників – учасників навчання та тих, хто не бере участі в навчанні. Після проведеного навчання, проводять повторне оцінювання в обох групах. Порівняння результатів оцінювання свідчатиме про ефективність чи неефективність проведеного навчання.

Альтернативним методом оцінювання компетентності працівника може бути, зокрема, опис компетентності у формі есе чи укладення компетентнісного профілю (competency profile), тобто переліку дій компетентного та не досить компетентного працівника [695]. За допомогою порівняння уможлиблюється якісна оцінка навчальних досягнень працівника. Приклад компетентнісного профілю організатора проведення навчання персоналу, тренера, інструктора, тренінг-менеджера чи менеджера з персоналу, в якому детально описано компетенцію «проведення навчання персоналу у невеликих групах» представлено в додатку 20.

Аналізуючи наявні методики оцінювання результативності навчання персоналу, доходимо висновку, що незважаючи на обрану методику, процес оцінювання являє собою низку послідовних етапів, що наслідують один одного і водночас є базою для попереднього. Графічно взаємозв'язок і наступність етапів оцінювання представлено на рис.5.3.



Рис.5.3. Сутність оцінювання результатів навчання і професійного розвитку персоналу  
Джерело: самостійно розроблено автором.

Цілком зрозуміло, щоб оцінювання досягло своєї мети, передусім повинно здійснити **планування оцінювання**. Необхідно спланувати, що буде оцінюватися, які методики будуть використовуватися, хто буде проводити оцінювання, коли і де буде воно проведене. Якщо перераховані пункти не будуть враховані, то можуть виникнути складнощі зі збором, а потім із аналізом отриманих даних.

**Збір даних** може проходити за допомогою цілої низки методів, у різний час та з різних джерел. Вибір методу, часу та джерела залежить від багатьох факторів, зокрема мети оцінювання та типу даних, часових обмежень, наявності джерел, культурних обмежень, зручності методу, фінансових затрат тощо. Як зауважує дослідниця Американського товариства навчання та розвитку Патрісія Філіпс (P. Phillips), «знання того, які існують методи оцінювання, їх сутності та особливості їх використання, є запорукою успіху оцінювання результатів навчання» [572, с. xvi]. Отже, знання наявних методів оцінювання, їх переваг та недоліків, допоможе тренеру чи інструктору обрати адекватний метод та ефективно його використати на практиці.

Завдяки **аналізу отриманих даних**, розкривається, чи навчання працівників було результативним. В залежності від цілей навчальної програми, а також від заходів, що були проведені, аналіз отриманих даних може здійснюватися по-різному: кількісний аналіз, контент-аналіз, кваліметричний аналіз тощо. Якщо необхідно простежити пряму залежність між реалізацією певної навчальної програми та її результатами, в нагоді



стануть контрольні чи фокус групи, аналіз лінійних тенденцій чи суб'єктивні методи оцінювання. Якщо необхідно отримати фінансові результати проведеного навчання, то за порадою практиків, бажано було б не лише вирахувати повернення інвестицій (ROI) після навчання, а зробити ще до його проведення прогностичний аналіз фінансування та результатів.

**Звітування про результати** оцінювання включає в себе збір всієї інформації, пов'язаної з навчальною програмою, та її представлення тим особам в організації, хто її потребує. Саме лише вимірювання результатів та їх оцінювання без передачі її зацікавленим особам, це – «прості дії, які мало чого варті» [572, с. xvi]. Оприлюднення результатів навчання та професійного розвитку є засобом показати їх цінність та вагомість представникам керівної ланки організації. З цією метою у мережевих готелях використовуються усі заходи, в яких беруть участь вища та середня керівна ланки: від щомісячних зборів працівників до ранкових лінійок у відділах готелю, від масової розсилки електронної пошти працівникам до результатів «до і після» їх навчання в бюлетені відділу кадрів. Все це, за словами Дж. Сана (J. Sun), зробить діяльність менеджерів з кадрів актуальною, вагомою, такою, що заслуговує довіри [669]. Представлення результатів також може проходити у формі кейс-стаді, облікових карток, звітів вищестоящим керівникам тощо. Однак, результати навчання а професійного розвитку мають бути донесеними не лише до топ-менеджменту. Наприклад, висвітлення матеріальної користі від навчання в грошовому еквіваленті за методом ROI для самих працівників не менш важливе, дозволяє їм простежити, як їх діяльність впливає на добробут компанії, демонструє, що навчання та професійний розвиток не просто витрата грошей та часу, а справжнє джерело прибутку [669].

Враховуючи те, що вимірювання результатів навчання та професійного розвитку та їх оцінювання починається ще на етапі визначення навчальних потреб, про що згадувалося раніше, закономірно, що більшість із методів оцінювання використовуються і для визначення навчальних потреб в організації. Відтак, зупинимось на найбільш вживаних методах, що використовуються для визначення навчальних потреб і для оцінювання в готельному бізнесі, розглянемо їх переваги та недоліки.

Оскільки менеджери з персоналу великих мережевих готелів у своїй діяльності найчастіше звертаються до моделі Д. Кіркпатрика, ми систематизували за рівнями найбільш ефективні методи збору даних для визначення навчальних потреб та для оцінювання (табл. 5.4).

Таблиця 5.4

**Рекомендовані методи оцінювання за рівнями моделі Д. Кіркпатрика**

Рівень оцінювання за моделлю Д. Кіркпатрика	Методи збору даних для визначення навчальних потреб та оцінювання
Реакція	Опитування Спостереження Фокус-група Анкетування («щасливі листки», «листки посмішок») Інтерв'ю
Навчання	Опитування Само оцінювання Тести

	Кейс-стаді Демонстрації Завдання Проекти Плани дій Інтерв'ю
Поведінка	Опитування Спостереження Інтерв'ю
Діяльність організації	Документація готельного підприємства: Звіти голів підрозділів; Аналітичні прогнози; Фінансові документи, що стосуються бюджету

*Джерело: опрацювання автора.*

У результаті аналізу автентичних довідкових джерел для менеджерів персоналу та тренінг-менеджерів готельної індустрії, нами з'ясовано, що найбільш популярними методами збору даних для оцінювання та визначення навчальних потреб працівників готельних підприємств є опитування та спостереження.

**Спостереження** найбільш доцільне для отримання даних про реакцію учасників навчання та про зміни в поведінці працівників, які відбулися в результаті пройденого навчання, тобто метод придатний для проведення оцінювання на рівні 1 та 3 моделі Д. Кірпатрика. Як правило, застосовують два види спостереження:

- формалізоване, коли фіксують наявність або відсутність очікуваних змін у реакції та поведінці учасників навчання;
- неформалізоване, коли фіксуються усі зміни, а не лише передбачувані. Метод може дати цілком достовірні дані, за умови таємного проведення, коли працівник веде себе природньо, а не робить все напоказ [256].

Стосовно **опитування**, метод також має два види: усне та письмове.

Письмове опитування, як правило, проводять у формі **анкетування**. Популярність цього методу зрозуміла оскільки завдяки анкетам можна за досить короткий термін і простими методами зібрати необхідну інформацію для оцінювання. Крім того, результати анкет легко аналізувати, особливо за допомогою наявних інтернет-сайтів, що створені для збору даних, або спеціального комп'ютерного забезпечення, що автоматично робить необхідний аналіз. Важливо укласти анкету, в якій запитання сприймаються без двозначностей, логічно подані та яку легко і швидко можна заповнити. Найбільш суттєві переваги анкетування та його недоліки, як інструменту оцінювання результатів навчання та професійного розвитку працівників представлено у табл. 5.5.

*Таблиця 5.5*

### **Переваги та недоліки методу анкетування**

<b>Переваги</b>	<b>Недоліки</b>
Потребує менше часу для укладання	Потребуються ґрунтовні знання та уміння від інструктора чи менеджера для укладання анкети
Не потребує великих фінансових затрат	Відсутність серйозного ставлення з боку респондентів
Легко проводити	Не всі хочуть брати участь в анкетуванні

Оперативність	Неможливість проконтролювати процес заповнення анкет, що може привести до несаможитності відповідей респондента
Можливість автоматичного підрахування результатів	Варіативні характеристики (змінні) можуть вплинути на загальний результат
Потребує небагато часу від респондента	Анонімність опитування
Збір інформації від великої кількості людей	Може бути даремним, якщо заздалегідь чітко не визначено тип інформації, що збирається
Легко систематизувати та аналізувати зібрані дані	Респонденти можуть потребувати зразків, як правильно заповнити анкету
Визначає статистично важливі результати з	Може надавати зайву інформацію, яка не потребується
Допомагає зробити чіткі висновки	Не дає повної картини
Мінімум впливу дослідника на респондента	При заочному анкетуванні проблема збору анкет

*Джерело: опрацювання автора.*

Метод анкетування використовується на трьох рівнях згаданої моделі Д. Кірпатрика, тобто для оцінювання реакції учасників, результатів навчання та змін у поведінці. Для більш вірогідних результатів анкетування повинно проводитися не лише для учасників навчальної програми. Так, у готелях разом із працівниками, котрі пройшли навчання, проводять опитування також клієнтів готелю, особливо у випадку оцінювання змін у трудовій діяльності учасників, про що ми згадували вище (Guest Satisfaction Index – GSI).

Усне опитування може мати місце у різних проявах: співбесіда, інтерв'ю, фокус група.

**Інтерв'ю** може бути двох видів: структуроване та неструктуроване. Обидва види використовується, у випадку необхідності дізнатися більш детально про працівника, про його погляди, думку, ставлення, з'ясувати рівень його компетентності тощо. Відмінність між ними полягає у попередньому укладанні переліку запитань, що робить його структурованим, та типах запитання, які використовуються (обрати варіант відповіді із запропонованих та відкриті запитання, що потребують розгорнутої відповіді респондента). Воно є більш ефективним і точним для збору фактичної інформації. Важливо, щоб перелік запитань був доступною для респондента мовою. На відміну від нього, при неструктурованому інтерв'ю інтерв'юер вільний задавати запитання будь-якого типу, виходячи із певних особливостей характеру опитуваного, його досвіду чи відповідей на попередні запитання. Інтерв'ю можна проводити на всіх рівнях організації: від малокваліфікованих працівників до топ-менеджерів. Аналіз переваг і недоліків методу інтерв'ю подано у табл. 5.6.

*Таблиця 5.6*

### **Переваги та недоліки методу інтерв'ю**

<b>Переваги</b>	<b>Недоліки</b>
Допомагає налагодити контакт з респондентом	Інтерв'юер може впливати на опитуваного
Мало затратний метод	Може зайняти багато часу та фінансів
Інтерв'юер збирає описову інформацію від осіб,	Можуть виникнути труднощі у зборі та

які добре обізнані з темою опитування	систематизації отриманих даних
Інтерв'юер може глибше дослідити певні пункти, завдяки відкритим запитанням, які ставить перед опитуваним	Відсутня анонімність, що може спричинити проблеми на робочому місці
Опитувані можуть висловити свою думку своїми словами, їх не примушують робити вибір із запропонованих опцій	Думка опитуваних може бути одноосібна і не представляти більшість
Прямий контакт інтерв'юера та опитуваного дозволяє реалізувати повну гаму спілкування: невербальні аспекти, тон голосу, мова тіла.	Інтерв'юер може бути упередженим та відхилитися в бік при проведенні інтерв'ю
Дає повну і конкретну інформацію	Опитувані можуть бути стриманими у розкритті інформації, пов'язаної з їх роботою
Особистий зв'язок притаманний інтерв'ю допомагає створити опитуваних «відчуття спільника», ко-організаторів навчального процесу	Неможливо визначити рівень точності отриманої інформації

*Джерело: опрацювання автора.*

Метод результативний, якщо оцінюється, наприклад, вплив проведеного навчання на якість виконання робочих обов'язків. Так, в готельному підприємстві менеджерів середньої керівної ланки (супервайзерів) опитують до і після навчання на предмет трудової діяльності працівників у визначеній області (зустріч гостей, їх розселення, обслуговування їжею та напоями тощо). Оскільки працівники обслуговування працюють безпосередньо з гостями готелю, то можуть провести вибіркове опитування і клієнтів готелю з цього ж питання.

Метод інтерв'ю корисний при зборі «анекдотичних даних» про цінність проведеного навчання для працівників. З одного боку, збираються «історії успіху», в яких відображено, як навчання допомогло працівникам успішно вирішити якісь проблеми. З іншого, історії про те, як проблеми, нещасні випадки на робочому місці трапилися через відсутність належної підготовки працівників. вважає, що «анекдотичні дані забезпечують драматичну демонстрацію впливу навчання та професійного розвитку» [560, с. 87]. Вони викликають цікавість до звітування про результати оцінювання, оскільки базуються на прикладах із реального життя і за дослідженням стоять реальні люди.

Метод **фокус групи** схожий до інтерв'ю тим, що при його проведенні обов'язкова присутність фасилітатора і тим, що запитання готуються заздалегідь. Відмінність же полягає в тому, що це не просто опитування інтерв'юером респондентів, а дискусія, в ході якої збираються думки членів групи, як правило, із 8 до 12 осіб. Іншими словами, сутність методу «фокус групи» полягає в груповому аналізі проведеного навчання, коли учасники висловлюють свої враження та думки щодо різних аспектів навчання. Метод ефективний для оцінювання на рівні 1, тобто оцінювання реакції учасників навчальної програми (табл.5.7).

*Таблиця 5.7*

### Переваги та недоліки методу «фокус групи»

Переваги	Недоліки
Допомагає швидко та одночасно зібрати	Потребуються ґрунтовні знання та уміння

думки 8-12 респондентів про навчальну програму	тренінг-менеджера для проведення дискусії в потрібному руслі
Дає досить повну інформацію за короткий проміжок часу	Думка групи може не представляти позицію всього колективу
Дозволяє виокремити ключову інформацію про ефективність навчальної програми	Може спричинити труднощі при аналізі отриманої інформації
Фасилітатор може глибше дослідити певні пункти, завдяки відкритим запитанням, які ставить перед учасниками дискусії	В позиції групи може бути дуже мало представлена думка кожного окремо взятого індивіда
Висловлювання одного індивіда може викликати певні асоціації, спогади, думки в інших учасниках	Теми обговорення можуть бути дуже делікатними для обговорення, особливо, якщо тренер/інструктор/фасилітатор з цієї ж організації, тобто внутрішній

*Джерело: опрацювання автора.*

Для того, щоб результати отримані за допомогою метода «фокус групи» були вірогідними, досвідчені практики проведення внутрішнього навчання в компанії рекомендують розділити групу учасників на декілька підгруп і кожній дати завдання проаналізувати пройдену навчальну програму. У міні-групах учасники активно обговорюють та аналізують висловлені думки, визначають, з якими коментарями вони будуть виступати під час загальногрупового обговорення. Фасилітатор повинен бути дуже обережним, він може зорієнтувати учасників, які аспекти аналізувати, але не повинен впливати на судження учасників. Він має заохочувати пасивну більшість до висловлювань, щоб усі змогли висловити свої враження, водночас не має подавляти активних учасників [256]. Загальноприйнятими темами для групового аналізу є «Що сподобалося мені в цій навчальній програмі?», «Що можна покращити в навчальній програмі?», «Що дало навчання особисто мені і що компанії?», «Порівняння очікувань від навчання з отриманими результатами».

Якщо метою оцінювання було визначити обсяг знань та умінь, отриманих працівниками, то найкраще підійдуть розроблені за визначеними критеріями **тести**. Зазвичай, тести являють собою перелік запитань закритого типу та запропонованих варіантів відповідей, що групуються за тематичними блоками програми (перевірка набутих знань), або за описом стандартних робочих ситуацій (перевірка набутих умінь) [256]. Ми не будемо аналізувати переваги та недоліки цього методу оцінювання, оскільки в науковій літературі вони представлені досить повно. Обмежимося аналізом нового виду тестування, який набуває все більшої популярності – електронним тестуванням. Метод – зручний та легкий в користуванні як для менеджерів з розвитку персоналу, так і для самих працівників. Тести розробляються спеціалістами і за невелику плату доступні для використання. Так, у Канаді на федеральному рівні розроблено тести для тестування знань, умінь та навичок працівників у різних сферах діяльності, включаючи індустрію гостинності. Працівники індустрії чи ті, хто бажає працювати в готелях та ресторанах можуть пройти тестування за двома рівнями. Рівень 1 – базовий – включає 103 запитання, пов'язаних із різними типами спілкування з клієнтами, створенням позитивного іміджу компанії, вмінням бути гостинним, долати перешкоди, насолоджуватися роботою з гостями, вмінням працювати у команді тощо. До кожного

запитання пропонуються варіанти відповідей. На тестування відводиться близько 30 хвилин. Після проходження тесту учасник негайно отримує результат у балах, перелік своїх сильних та слабких сторін як спеціаліста сфери гостинності, та рекомендації з подальшого професійного та особистісного розвитку. Рівень 2 – середній – схожий за змістом, однак складається з двох частин. Крім 103 запитань базового рівня, тест включає ще 12 хвилинне оцінювання розумової здібності учасників [409 ; 684].

Дані, отримані із багатьох джерел, що описують як і чому конкретна навчальна програма є успішною чи не є такою, потребують використання **кейс-стаді** або методу **проектів**. Використання цих методів для оцінювання хоч і можливе, проте вони вважаються активними методами навчання, тому їх сутність було розкрито у попередньому підрозділі.

Періодично, найкращим підходом для проведення оцінювання може бути **план дій**. Плани дій є гнучким засобом управління та вимірювання досягненням поставлених цілей у навчанні персоналу у відповідності з цілями організації. План дій може бути кінцевим ключовим результатом проведеного навчання, адже за своєю сутністю це – документ, в якому учасники навчального проекту чи програми намічають в загальних рисах дії, за допомогою яких можна досягнути поставлених специфічних цілей компанії разом з цілями навчальної програми [346, с. 108]. Загалом, план дій це – процес планування того, що необхідно робити, кому, коли необхідно це зробити, які ресурси які вхідні дані необхідні для досягнення цілей.

Використовуючи цей метод оцінювання, можна дати відповіді на запитання-орієнтири, які спрямовують навчання працівників в необхідне русло:

- які кроки чи дії повинно бути вжито як результат навчання?
- яких покращень можна очікувати від учасника навчання в його трудовій діяльності в результаті застосування отриманих в процесі навчання знань та навичок?
- скільки покращень може бути пов'язаними з навчанням?

Як бачимо із запитань, це метод, скоріше, є методом визначення навчальних потреб організації, але його спільне використання з анкетною після проведеного навчання, на думку практиків, є результативним методом оцінювання. При розробці плану дій учасники навчальної програми разом із своїм тренером чи інструктором намічають кроки для досягнення навчальних та організаційних цілей. А після навчання укладений план дій разом з анкетною дозволить учасникам ретельно проаналізувати результати виконання плану та досягнення поставлених цілей.

Підводячи підсумки, можемо констатувати, що в ідеалі оцінювання за компетенціями повинно здійснюватися у три етапи:

- самооцінка;
- оцінка тренера, інструктора навчання чи менеджера відділу кадрів, який здійснював навчання;
- оцінка безпосереднього керівника.

Тренер чи інструктор для проведення діагностики рівня вираженості компетентності може використовувати різні методи: тестування, спостереження в процесі ділової гри, проектні завдання, інтерв'ю. Основним методом здійснення оцінювання результатів навчання та професійного розвитку для керівника є спостереження та бесіда.

Що ж до самооцінки, то цей метод часто використовується не лише при оцінювання компетенцій та компетентностей.

Розглянувши сутність оцінювання, його моделі та методи, які широко використовуються у діяльності менеджерів з персоналу, інструкторів, тренерів, що проводять навчання працівників компаній, було з'ясовано переваги та недоліки найбільш вживаних моделей та методів. Вибір найбільш ефективної моделі та методу оцінювання залежить від багатьох факторів, які повинні бути враховано для кожного окремо взятого працівника, що навчався (при індивідуальному навчанні), для групи працівників (при груповому навчанні), для відділу чи підрозділу та компанії в цілому. Загалом, яку б модель та метод не було обрано для оцінювання результатів навчання працівників будь-якої сфер професійної діяльності, необхідно пам'ятати, що оцінювання не повинно бути кінцевим етапом циклу навчання та професійного розвитку. Його необхідно розглядати як етап початку циклу.

## РОЗДІЛ 6

### КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНОГО БІЗНЕСУ В УКРАЇНІ

#### 6.1. Чинники ефективності навчання працівників та їх професійного розвитку

З метою прогностичного обґрунтування розвитку системи внутрішньофірмового навчання і професійного розвитку фахівців готельної індустрії ми звернемося до аналізу тих чинників, які сприяють підвищенню ефективності зазначених процесів у відомих готельних брендах.

Сутність терміну «чинник» та його синонімічних концептів «фактор», «умова», «рушійна сила» було розглянуто в одному із попередніх розділів та визначено, як вони співвідносяться. Однак, коли мова йде про чинники ефективності навчання та професійного розвитку фахівців, під терміном варто розуміти не просто причини змін, а *умови, що забезпечують досягнення навчальних цілей*. Іншими словами, у цьому контексті «чинники» сприймається як *необхідні обставини, що не лише уможливлюють здійснення навчання та професійного розвитку працівників, але всіляко та повсякчас їм сприяють*.

Під «*ефективністю навчання та професійного розвитку працівників*» маємо на увазі *досягнення поставленої мети – здобуття відповідної кваліфікації, яка забезпечить працівника необхідними знаннями, уміннями та навичками для якісного виконання роботи або ж для підвищення вже набутої кваліфікації у відповідності до вимог національних кваліфікаційних рамок*.

Для того, щоб рівень кваліфікації працівника відповідав вимогам національних кваліфікаційних рамок, його робоче місце має стати справжнім навчальним середовищем, тобто організація повинна заохочувати та всіляко сприяти навчанню/учінню своїх працівників, повинна надавати їм високоякісне належне навчання у відповідності до соціальних вимог, потреб як самої організації, так і окремо взятого працівника. Тому, за умови забезпечення працедавцями необхідного середовища, в якому підтримується та фасилітується навчання та розвиток персоналу, працівники успішно здобудуть кваліфікацію та досягнуть поставленої мети. Проте, як було з'ясовано в процесі дослідження, безліч обставин впливають на ефективність навчання персоналу в межах організації його працевлаштування: стимулюють або гальмують його. Ті, які підтримують навчання/учіння працівників, назвемо «чинниками ефективності» та спробуємо їх узагальнити за результатами здійсненого аналізу навчання і професійного розвитку фахівців в умовах відомих готельних брендів. Це важливо зробити, адже їх знання та врахування у діяльності компанії підвищить ефективність навчання персоналу, працівники будуть озброєні необхідними знаннями, уміннями та навичками, що сприятиме збільшенню конкурентоспроможності організації на ринку. Їх систематизація



допоможе нам розробити науково-методичні рекомендації щодо удосконалення системи професійного розвитку фахівців для вітчизняних готелів.

### **6.1.1. Рівень індивіда та організації**

Оскільки професійний розвиток фахівців ми розглядаємо на трьох рівнях: індивідуальному, організаційному та суспільному, будемо притримуватися цієї ж логіки і в систематизації чинників ефективності, яка також доцільна для того, щоб розробити перспективні напрями розвитку навчання готельних працівників та їх професійно-особистісного розквіту. Передусім, проаналізуємо чинники ефективності навчання та професійного розвитку на рівні індивіда та організації.

Зарубіжна дослідниця проблем ефективності навчання персоналу Рейчел Курсон (R. Curson) пропонує перелік деяких чинників. Серед виокремлених вченою чинників ефективності є такі:

- наявність учиннєвої культури;
- визнання менеджментом організації (вищою керівною ланкою) цінності навчання та повсякчасна його підтримка, зокрема, включення навчання працівників до стратегічної політики організації;
- адміністративні процеси, які ефективно відстежують та ведуть облік успіхів працівника;
- системний та структурований підхід до задоволення освітніх потреб працівника;
- забезпечення мотивації до навчання та розвитку;
- забезпечення підтримки;
- виділення часу на проведення навчання/учіння;
- визнання того, що не існує єдиної уніфікованої формули проведення навчання/учіння на робочому місці, яка б підходила усім [383, с. 14].

Як бачимо, переважна більшість чинників, що сприяють ефективності навчання/учіння на робочому місці, пов'язана саме з працедавцем та його здатністю, зацікавленістю та бажанням проводити навчання своїх кадрів (рівень організації). Однак, чинники, визначені вченою, на нашу думку, не є рівнозначними за своєю значущістю, а тому ми їх розглядаємо як різнорівневі. Крім того, перелік, запропонований дослідницею, не є повним. У запропонованому Р. Курсон (R. Curson) переліку представлено, на нашу думку, універсальні чинники ефективності, без урахування специфіки навчання та професійного розвитку фахівців конкретної галузі.

Спробуємо визначити певні критерії, згідно яких розподілимо чинники ефективності навчання і професійного розвитку фахівців готельної індустрії а їх вагомістю та вибудуємо їх ієрархічну структуру. Відтак, вважаємо за необхідне адаптувати, доповнити та трансформувати запропонований перелік чинників з позицій власного бачення та з урахуванням специфіки навчання та професійного розвитку фахівців у готельному бізнесі.

Оскільки ефективність навчання і професійного розвитку, як зазначалося вище, полягає у досягненні поставлених навчальних цілей, а їх визначення, в свою чергу, можливе в ході виконання навчальної програми, то графічно ці взаємозв'язки можна репрезентувати як ланцюговий процес. Цей процес стає можливим за певних обставин чи умов, які ми назвали «чинниками ефективності». Звичайно, виокремлення таких чинників ефективності досить умовне, адже вони тісно взаємопов'язані, нерідко накладаються один на один. Однак, за рівнем їх значущості в досягненні поставлених цілей можемо класифікувати їх на три групи. Ті з них, без яких навчання та професійний розвиток працівників в організації взагалі неможливі, назвемо **критично важливими**. Ті умови, що сприяють підвищенню ефективності, є **ключовими**. Обставини, які є необхідними, але водночас їх можна вважати частиною інших, – **допоміжні**.

Аналіз виконання навчальних програм у готелях міжнародних мереж уможливив виокремлення та побудову ієрархічної структури факторів ефективності навчання та професійного розвитку фахівців. Графічно подамо їх на одному рівні, тому що всі разом вони сприяють досягненню поставлених цілей і роблять навчання працівників та їх професійний розвиток результативним і ефективним. Однак, першою йде група критично важливих чинників, на другому місці ключові чинники і на третьому – допоміжні (див. рис. 6.1).

Безумовно, що лише у комплексі всі виокремлені нами чинники разом з виконанням програми навчання та розвитку персоналу сприяють досягненню навчальних цілей та роблять навчання та професійний розвиток працівників готельної індустрії ефективним. Оскільки вони впливають на результативність діяльності самого працівника, а через нього й на функціонування організації, відповідно відобразимо ці два рівні на малюнку, як рівно важливі, по обидва боки стрілок. Суспільство не може не впливати на ефективність навчання і професійного розвитку фахівців готельної індустрії, адже і самі працівники і готелі, в яких вони працюють, функціонують у суспільстві, залежать від його вимог, потреб, а також від його законодавчої підтримки. Роль суспільства в ефективності навчання і професійного розвитку фахівців надзвичайно вагома. Без необхідної нормативно-правової підтримки досліджувані процеси навряд чи мали б місце. Законодавча база створює підґрунтя для реалізації програм навчання і професійного розвитку. Тому вона теж відображена на малюнку, як підґрунтя для будь-якої діяльності, в тому числі і навчальної.

Зупинимось детально на кожному чиннику, пояснимо його сутність та обґрунтуємо належність до тієї чи іншої групи.

Так, до групи **критично важливих чинників**, на нашу думку має входити включення навчання та професійного розвитку працівників до стратегічної політики компанії. Це – найбільш вагомий і першочерговий фактор, тому він очолює список критично важливих чинників ефективності. За результатами дослідження зарубіжних вчених А. Сміта (A. Smith), Е. Окчковськи (E. Oczkowski), К. Нобла (C. Noble), Р. Макліна (R. Maclin), на підприємствах, які включили навчання та розвиток персоналу у свої

стратегічні плани розвитку та проводили навчання на робочому місці частіше за інших, якість виконання працівниками своїх робочих обов'язків значно покращилася [659, с. 22-24]. Іншими словами для цих підприємств навчання та професійний розвиток стало частиною культури ведення бізнесу та невід'ємною складовою щоденної практики.

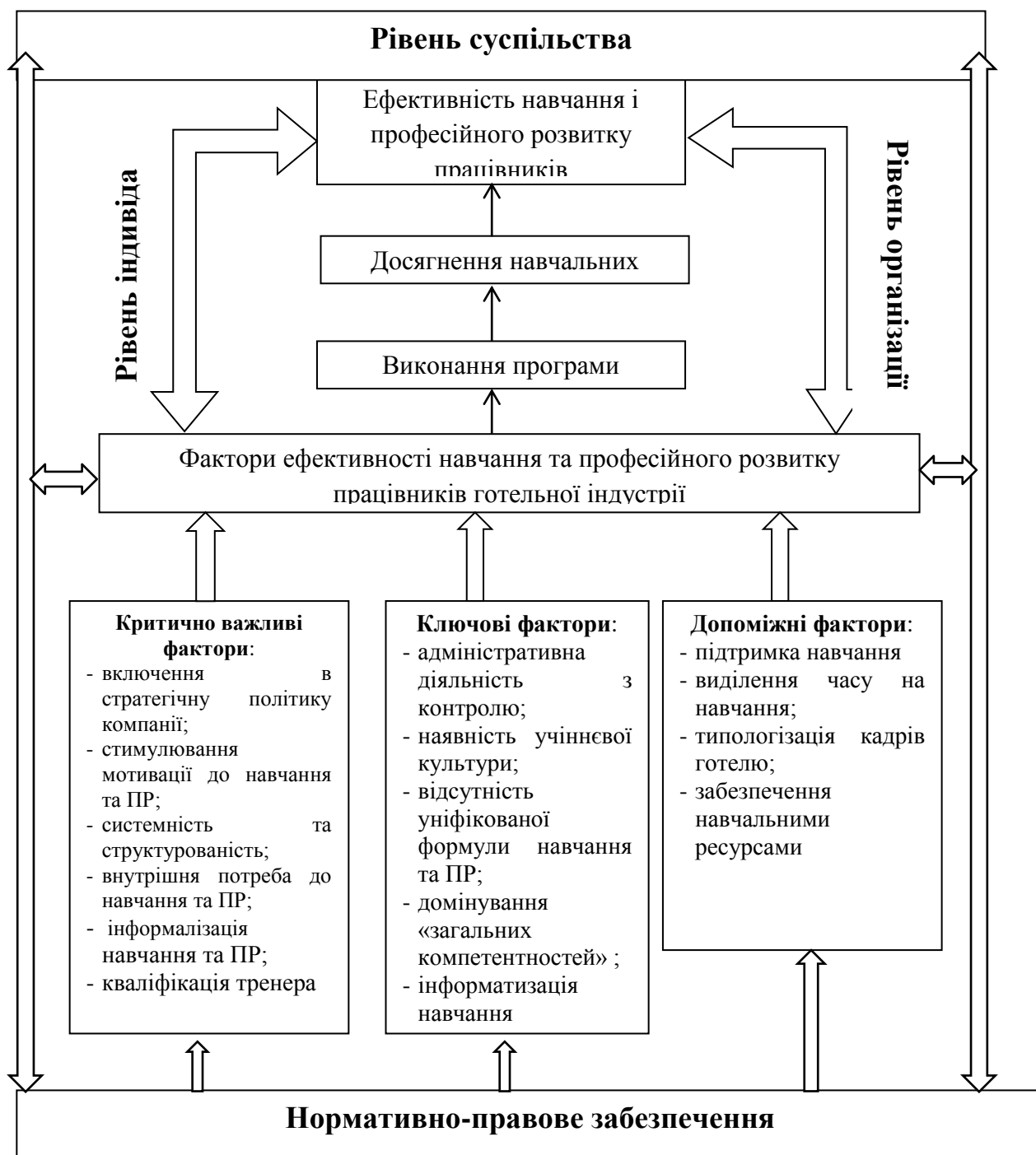


Рис. 6.1. Чинники ефективності навчання та професійного розвитку працівників готельної індустрії

Джерело: самостійно розроблено автором на основі опрацювання, адаптації до цілей власного дослідження та доповнення [383].

Якщо керівництво підприємства вважає фінанси, які необхідні для навчання та розвитку персоналу, витратами, а не інвестиціями, то таке ставлення можна вважати негативним. Як наслідок, виникають різні перепони для здійснення навчання працівників або взагалі таке навчання не проводиться. Роботодавець не усвідомлює справжню цінність та потенційну віддачу від втілення в життя політики професійного розвитку своїх кадрів. Отже, включення навчання та професійного розвитку працівників до стратегічних планів розвитку компанії має на меті: фінансове забезпечення згаданих процесів, створення сприятливого середовища для навчання та професійного розвитку завдяки їх повсякчасній підтримці, включення навчання та професійного розвитку до щоденного виконання службових обов'язків. Готельні підприємства досліджуваних корпорацій, як свідчить здійснений аналіз, включають навчання свого персоналу у стратегічні плани розвитку організацій, фінансують його, створюють належні умови для професійного розвитку.

**Забезпечення мотивації.** Для досягнення цілей навчання в організації необхідне створення так-званої мотиваційної основи розвитку фахівця [63, с. 83], тобто сукупності таких факторів та умов, які стимулювали б працівника до професійних та особистісних досягнень. Без стимулювання та мотивації, навіть, коли роботодавці створюють умови для професійного навчання, люди часто відмовляються проходити курси підвищення кваліфікації, особливо, якщо це відбувається в неробочий час. Низька мотивація працівників до підвищення свого професійного рівня, відсутність ефективної системи стимулювання просування службою стають суттєвими перешкодами на шляху досягнення ефективності навчання. Загальна практика роботодавців мотивувати працівників до підвищення рівня своєї кваліфікації через бонуси, премії, різні нагороди, через залежність розміру заробітної плати працівників від рівня їх кваліфікації: чим вища кваліфікація, тим більше отримує працівник. Таким шляхом роботодавець визнає вагомість здобутих завдяки навчанню знань, умінь та навичок та оцінює досягнення працівників.

Виконане дослідження показує, що готельні корпорації належним чином використовують цей чинник ефективності, мотивуючи своїх працівників до неперервного професійного розвитку через різні матеріальні та нематеріальні засоби. Свідченням є кількість менеджерів середньої та вищої керівної ланок, котрі розпочали свою кар'єру в готелі з малокваліфікованих посад. Ця кількість продовжує зростати, завдяки виваженій політиці мотивування персоналу.

За результатами досліджень, окрім мотивації працівників, найбільш вагомими факторами для успіху навчання та професійного розвитку є **кваліфікація тренера**. Саме від них в сукупності залежить 67% ефективності навчання/учіння персоналу [105]. Педагогічний персонал готельних корпорацій, переважно є або тренінг-менеджерами готелю, менеджерами з розвитку персоналу або представниками корпоративних університетів. Вони добре обізнані із освітніми потребами працівників та своєї організації, тобто «знають предмет зсередини». Відтак, знають чому навчати. Пройшовши відповідну

підготовку у корпоративному університеті «навчання тренерів навчання» (training of trainers – TOT), здобувають необхідні компетентності, яким чином здійснювати навчання і розвиток персоналу.

**Структурований, системний підхід до навчання.** Загальновідомо, що лише системність підвищить якість навчання та професійного розвитку, а структурованість сприятиме набуттю саме тих навиків та вмінь, які потребуються. Навчання та професійний розвиток будуть тоді структурованими, як вважають зарубіжні дослідники, коли вони охоплюють такі елементи, як аналіз індивідуальних потреб у набутті необхідних навичок, створення та корегування навчальних планів, розробка критеріїв оцінювання результатів навчання, існування добре визначеної навчально-розвиваючої політики організації [569]. Як свідчить проведений аналіз, готелі забезпечують системність і систематичність навчання свого персоналу. Крім того, навчання в готелях структуроване таким чином, що забезпечує послідовність і неперервність професійного розвитку фахівців, починаючи з до-готельного етапу, через навчання в самому готелі, до поза-готельного навчання.

Як наслідок, працівники отримують звичку постійно навчатися та професійно розвиватися, яка згодом переростає у внутрішню потребу неперервно навчатися. Якщо працівники мають таку потребу, то навчання стає ефективним і досягаються поставлені цілі. Отже, наявність **внутрішньої потреби працівників готелю до професійного зростання** також вважаємо критично важливим чинником ефективності навчання та професійного розвитку фахівців готельного бізнесу.

Визначаючи чинники, що обумовлюють ефективність навчання та професійного розвитку, Р. Курсон (R. Curson) зосередила свою увагу на 8-ми. На її думку, саме вони притаманні усім організаціям у сучасних ринкових умовах [383, с. 14]. На наше переконання, до уніфікованих факторів ефективності навчання та професійного розвитку працівників, варто віднести також **інформалізацію організаційного навчання**, сутність якої було розкрито у попередніх підрозділах. Оскільки колеги завжди спілкуються в процесі роботи, пізнають тонкощі рутинних процесів, набувають взаємного досвіду, то таке інформальне навчання/учіння виступає критично важливим фактором. Його роль у сьогоденних організаціях неухильно зростає, особливо в умовах готельного бізнесу, де основою діяльності є спілкування. У готельних підприємствах підтримуються не лише вертикальні зв'язки, але повсякчас заохочується розвиток горизонтальних зв'язків через методи коучінгу, менторнігу/менторства, тьюторства, кураторства тощо. У деяких готельних корпораціях здійснюється сертифікація такого навчання. Якщо кожна організація буде підтримувати, просувати та визнавати результати інформального навчання, це сприятиме становленню та розквіту учінневої культури організації, в наслідок чого навчання працівників стане більш ефективним, як ми пересвідчилися на прикладі внутрішньоорганізаційного навчання персоналу готельних брендів.

Рівноважливими є **ключові чинники ефективності**, до яких ми віднесли такі: адміністративну діяльність з контролю навчання та професійного розвитку працівників;

наявність учінневої культури; інформатизацію навчання; відсутність єдиної, уніфікованої форми навчання та професійного розвитку; домінування «загальних компетентностей» у навчанні та професійному розвитку фахівців готельного господарства. Доцільність виокремлення **адміністративної діяльності з контролю** зумовлена, передусім, тим, що систематичний моніторинг, відстеження та оцінювання результатів, запис досягнень та виконання кредитів – запорука успішного навчання/учіння працівника, оскільки здобуті ним знання, уміння та навички офіційно можна акредитувати згідно національних кваліфікаційних рамок. Офіційне визнання рівня кваліфікації працівника є реалізацією поставленої мети. Таким чином, досягнення мети навчання та розвитку працівника є передумовою їх ефективності. Такий контроль в умовах готельних підприємств лягає на плечі супервайзерів, тренінг-менеджерів чи менеджерів з розвитку персоналу.

**Наявність учінневої культури.** Навчання та учіння в ряді організацій структуровано в культуру ведення бізнесу і є звичайною щоденною практикою [383, с. 15]. Таким чином, в них створено сприятливе навчально-учіннєве середовище, в якому розробляється і популяризується культура, що підтримує навчання/учіння. Її називають «учіннєвою культурою» (learning culture) і розуміють, як існування в самій організації певного набору правил, норм, цінностей та практик, які підтримують та заохочують неперервний процес навчання/учіння усіх працівників [383, с. 15; 386; 510].

Зарубіжні дослідники ефективності навчання працівників на робочому місці Р. Джонстон (R. Johnston), Р. Курсон (R. Curson), Г. Гоук (G. Hawke) дають кілька рекомендацій, як розвинути учіннєву культуру в організації. За їхнім переконанням, компанії мають:

- створювати більш комунікативне та дружнє середовище;
- вводити нові системи, структури та процеси, які покращуватимуть обслуговування та збільшать можливості для навчання/учіння;
- збільшити можливості для працівників приймати власні рішення на робочому місці;
- розвивати системи та структури, які підтримують навчання;
- установити партнерство та асоціації із зовнішніми організаціями для збільшення можливостей для навчання/учіння та для введення нових ідей
- [383, с. 15; 386; 510].

Серед інших рис важливих для учінневої культури слід назвати і роль того, хто проводить таке навчання/учіння на робочому місці. Саме він/вона обирають і підтримують різні технології навчання. Саме вони повинні бути лідерами організації, адже їх завдання – створити сприятливе середовище для навчання/учіння, формувати атмосферу довіри, в якій заохочується обмін знаннями та досвідом, формувати у працівників спільне бачення перспективи, виховувати в них відданість організації тощо [126].

З огляду на вищевикладене та враховуючи результати аналізу навчання та професійного розвитку персоналу в готельних корпораціях, з повним правом можна

стверджувати, що досліджувані готельні мережі мають доволі розвинену учінневу культуру.

Ще один чинник ефективності навчання та професійного розвитку, визначений Р. Курсон (R. Curson), – **відсутність єдиної формули організації навчання**. Пошук форм і методів навчання працівників, які підходили б і працівникам і організації, може, за словами дослідниці, стати «справжнім викликом» [383, с. 17], оскільки не існує єдиної формули, яка б влаштовувала усіх. Низка об'єктивних факторів унеможлиблює наявність одного рецепту, як ефективно організувати навчання персоналу та його розвиток. Передусім, серед них можемо назвати такі:

- різні ринкові вимоги до рівня кваліфікації різних груп працівників;
- різні організації мають різні навчальні потреби;
- працівники мають різні індивідуальні потреби у навчанні;
- різні стилі навчання/учіння працівників;
- різна підготовка інструкторів, тренерів, менеджерів з проведення навчання;
- різні стилі викладання.

Говорячи про учінневу культуру, Р. Курсон (R. Curson) також акцентує увагу на вагомості розвитку у працівників організації так-званих «загальних компетентностей» (generic competences) [383, с. 15]. Під ними розуміють компетентності, які можна використати на різних роботах та у різних життєвих ситуаціях, наприклад, глобальне мислення (здатність подивитися на явище у більш широкому контексті, бути гнучким), навички спілкування, навички розв'язування проблем, навички із владнання конфліктів, робота в команді тощо [729]. В умовах глобалізаційних та інформаційних процесів у суспільстві ці компетентності набувають критичної цінності. Роботодавці, які вийшли на міжнародні ринки праці, шукають працівників не тільки зі специфічними знаннями та навичками, що безпосередньо пов'язані з виконанням роботи, але, передусім, тих, хто володіє загальними навичками на високому рівні. У термінах А. Сміта та його колег, загальні навички називають «поведінковими навичками» (behavioral skills) [659, с. 60]. Ця тенденція характерна для готельних підприємств, які є членами всесвітніх ланцюгів та мереж. На відміну від закладів інших галузей промисловості, як ми вже неодноразово зазначали, готелі мають свою специфіку. Вона полягає в тому, що загальні компетентності в готельній індустрії домінують над «технічними» навичками. Відділи кадрів готельних мереж при прийомі на роботу в готель визначають рівень загальних компетентностей кандидатів. Тому штат готелю може бути укомплектованим працівниками, які здобули різну освіту – гуманітарну, технічну, економічну, юридичну тощо, але які мають високий рівень «м'яких навичок» або здатність їх розвивати. Отже, **домінування** в готельній індустрії навчання та розвитку **«загальних компетентностей»** чи «м'яких навичок» також можна вважати ключовим фактором ефективності, адже якраз вони найбільш затребувані в цій індустрії.

Варто відмітити ще один ключовий чинник, який набуває все більшої значущості завдяки проникненню інформаційно-комунікаційних технологій в усі сфери життя,

зокрема і в готельний бізнес. Це – **інформатизація**, яка змінює характер і робочого процесу і навчання/учіння працівників. Використання новітніх інформаційних технологій у робочому процесі вимагає від працівників готельних підприємств відповідних знань, умінь та навичок. Іншими словами, персонал готелю повинен опанувати їх використання в щоденній практиці, адже вони стали невід'ємною частиною надання клієнтам високоякісних послуг гостинності. Набуття працівниками нових технічних чи оперативних навичок – одна із цілей, на які спрямовано навчання кадрового корпусу готельних підприємств. Відтак, закономірним є використання сучасних електронних засобів під час навчання працівників. Водночас навчання «м'яким навичкам» та самоосвіта працівників також набувають рис інформатизації. Завдяки електронним засобам та ресурсам, ці процеси стають доступними кожному бажаючому, дають їм свободу вибору, що вчити, де, коли та як, роблять навчання/учіння працівників гнучким.

**Допоміжні чинники.** Прагнення менеджменту готелю мати кваліфікований персонал, знання, уміння та навички якого безперервно оновлюються та відповідають вимогам часу, реалізується на практиці включенням навчання та професійного розвитку працівників до стратегічних планів розвитку компанії. Відтак, повсякчасна підтримка навчання з боку адміністрації готелю розглядається нами як допоміжний фактор, тому що є невід'ємною частиною критично важливого чинника – включення в стратегічні плани розвитку компанії.

**Надання підтримки** тим, хто навчається на робочому місці важливе для подолання перешкод для навчання/учіння працівників. Безумовно, підтримка також стимулює та мотивує працівників до навчання та професійного розвитку. Види підтримки різняться і залежать від характеру роботи, індустрії, індивідуальних потреб, стилів навчання, попереднього досвіду, кваліфікації працівника тощо. В готельній індустрії, як і в багатьох інших, у нинішніх умовах набуває популярності, наприклад, такий вид підтримки як коучінг, менторство чи менторінг (mentoring), баддінг, суть яких було розкрито раніше.

Дослідниця Р. Курсон (R. Curson) вважає, що підтримки також потребують не лише ті, хто навчається, але й самі роботодавці, оскільки саме вони відповідають за створення сприятливого навчального середовища [383, с. 16]. У цьому відношенні, як нам здається, готельні корпорації знаходяться у привілейованому становищі. *По-перше*, як члени ланцюга чи мережі, кожен окремо взято готель, який функціонує чи щойно відкрився, реалізує розроблену та вже апробовану на практиці стратегію створення дружнього навчального середовища. *По-друге*, методичну допомогу, необхідні навчальні ресурси член готельної мережі може знайти або в інших готелях цієї ж мережі або у корпоративних навчальних закладах.

Закономірним є виокремлення ще одного допоміжного чинника ефективності навчання та професійного розвитку – **виділення часу на проведення навчання/учіння персоналу**. Очевидно, що якість навчання та його відповідність потребам працюючих та організації їх працевлаштування мають великий вплив на ефективність навчання та



професійний розвиток. Водночас, якщо адміністрація підтримує навчання працівників, то, безумовно, має планувати і час на його проведення. Жодне навчання/учіння неможливе без виділення роботодавцем необхідного часу для його проведення. Коли мова йде про навчання персоналу, час вважають однією з найбільш важливих витрат працедавців, оскільки, як правило, навчання проводять у робочий час, а це зменшує дійсний робочий час. Тому правильно спланований час на навчання також може стати запорукою ефективності навчання та розвитку працівників. Для реалізації цього фактору в готелях укладають план навчання працівників всього готелю та графіки проведення навчання по відділах.

Безумовно, на підприємствах різних секторів економіки, зокрема й готельної індустрії, ефективність навчання персоналу залежить також від специфічних чинників. Специфіку навчання та професійного розвитку працівників готелів було проаналізовано у Розділі II. Передусім, це – комплексність кадрового корпусу готелю, що ускладнює організацію та проведення навчання працівників. Запропонований нами поділ усіх категорій працівників у готельному підприємстві на 4 групи (працівники технічних служб, працівники обслуговування, середня керівна ланка, вища керівна ланка) уможливить обрання необхідної програми навчання, проведення групових форм навчання персоналу згідно запланованих графіків. Таким чином, важливим фактором ефективності навчання та досягнення навчальних цілей є також **типологізація кадрів готелю**.

У більшості готелів міжнародних мереж проводиться щоденне навчання працівників у межах їх відділів (наприклад, відділ фронт-офісу, відділ прийому попередніх замовлень тощо), зокрема, в мережі готелів Маріотт (Marriott) щодня 15 хвилин в кожному відділі перед початком роботи [727, с. 24]. Скоріше це, навіть, – не навчання, а обговорення різних поточних питань функціонування відділів готелю, як наприклад, процедура накриття чи прибирання столів у готельному ресторані, знання напоїв чи правила вітання клієнтів тощо.

Такі щоденні зібрання членів кожного відділу готелю привчають працівників аналізувати свою працю, оперативно усувати недоліки, діяти у команді і, водночас, брати на себе відповідальність за свої дії та своїх колег по відділу. Регулярність проведення щоденних міні-занять не лише дисциплінує працівників, але й розвиває у них спочатку звичку, а згодом і потребу у такому навчанні.

Ми виокремлюємо ще один допоміжний чинник – **забезпечення навчальними ресурсами**. Безумовно, для проведення навчання працівників необхідна належна матеріально-технічна база. Якщо менеджмент організації ініціює та підтримує навчання свого персоналу, то він зобов'язаний створити належні умови. Тому логічно вважати, що забезпечення навчальними ресурсами є частиною критично важливого чинника – включення навчання/учіння в стратегічну політику розвитку організації. Однак, ми вважаємо за доцільне виокремити забезпечення навчальними ресурсами в окрему групу факторів, адже це – не просто приміщення для занять, а технічні засоби навчання, електронні ресурси. Наприклад, відомі готельні корпорації створили так-звані інтранети,

внутрішні електронні мережі, які, окрім чисто службових функцій, використовуються також і для освітніх цілей. Крім того, корпоративні університети готельних мереж забезпечують навчання і професійний розвиток своїх фахівців належними навчально-методичними ресурсами: навчальними програмами, літературою в он-лайн чи реальних бібліотеках, інтерактивними технологіями, педагогічним персоналом.

Підводячи підсумки викладеному вище, хочемо відзначити, що запропонований нами поділ чинників на критично важливі, ключові та допоміжні носить дискусійний характер і є досить умовним, адже вони тісно взаємопов'язані один із одним, деякі є невід'ємною частиною інших, накладаються один на один. Але лише завдяки забезпеченню умов їх комплексної реалізації, всі вони разом сприяють досягненню поставлених цілей і роблять навчання нового типу та професійний розвиток працівників результативним і ефективним.

Як зазначалося раніше, проста передача знань від інструкторів до учнів у сьогоденних умовах застаріла. Відбувся зсув від традиційного навчання до інноваційного учіння, який викликаний об'єктивними викликами – підприємства мають відповідати потребам оточення, яке стає більш комплексним, конкурентним та швидко змінюється. У результаті, нова модель навчання/учіння працівників набуває популярності. Вона більш органічна та гнучка за своєю структурою, адаптивна, в ній все більшої вагомості набувають горизонтальні зв'язки комунікації, колективне та безперервне навчання [714]. Відтак, навчання нового типу та професійний розвиток готельних працівників будуть ефективними, коли працівники досягнуть поставленої мети – не просто отримають необхідні знання, уміння та навички для якісного виконання своїх службових обов'язків, а будуть їх безперервно удосконалювати у відповідності до вимог часу та особистих потреб (рівень індивіда). Проаналізовані «чинники ефективності» будуть результативними лише за умови їх комплексної реалізації у діяльності готельного підприємства (рівень організації). Для того, щоб повною мірою використати освітній та розвиваючий потенціал навчання і професійного розвитку, необхідна також його нормативно-правова підтримка з боку держави (чинник ефективності на рівні суспільства), мова про яку піде в наступному підрозділі.

### **6.1.2. Рівень суспільства**

Прогнозування стратегій розвитку системи внутрішньофірмового навчання та професійного розвитку фахівців в Україні неможливе без аналізу його нормативно-правового забезпечення. Відтак, дослідження його особливостей у сьогоденних умовах, а також порівняння із законодавчими базами США та Канади, дозволить з'ясувати ті аспекти навчання і професійного розвитку фахівців готельних підприємств, котрі потребують особливої уваги та внесення змін до згаданих процесів на рівні суспільства, з боку держави.

Якщо у попередньому підрозділі було виокремлено чинники ефективності навчання і професійного розвитку фахівців, то, говорячи про рівень суспільства, підемо від зворотного. Іншими словами, визначимо «чинники стримування», які перешкоджають ефективному втіленню навчання і професійного розвитку фахівців у вітчизняній готельній індустрії. Вибір протилежного методу зумовлено тим, що законодавча база в Україні, яка регулює навчання працівників та їх професійний розвиток, після розпаду СРСР з його сталою системою відповідних нормативно-правових документів та після здобуття Україною незалежності з руйнацією державної підтримки системи післядипломного навчання фахівців, нині тільки проходить своє становлення. Баланс між чинниками ефективності та чинниками стримування розвитку поки що відсутній. Як свідчить порівняння із досліджуваними країнами, останні переважають. Тому їх ідентифікація та аналіз вкажуть напрями, над якими потрібно працювати у майбутньому.

Відсутність в Україні цілісної системи відповідних нормативно-правових документів стримує розвиток системи підвищення кваліфікації та професійного розвитку кадрового корпусу. Зазначений чинник можна вважати **критично важливим** згідно статистичних даних, які, підтверджують жакликий стан справ у вітчизняній системі підвищення кваліфікації працівників. Так, в Україні працівники підвищують свою кваліфікацію кожні 12 років, в той час, як в Російській Федерації – кожні 7,8 років, у країнах Європейського Союзу періодичність підвищення кваліфікації становить не більше 3 років, в Японії – від 1 до 1,5 року [103]. У країнах Північної Америки періодичність аналогічна показнику розвинених європейських країн.

**Ключовими** стримуючими чинниками є:

- відсутність у вітчизняній системі професійної освіти і навчання стандартизації освітніх послуг у системі післядипломної освіти, яка б сприяла упорядкуванню ступеню їх відповідності їх функціональному призначенню;
- низька ступінь відповідальності роботодавців за рівень професіоналізму і кваліфікації їх працівників, небажання виділяти кошти для навчання персоналу та підвищення рівня їх кваліфікації;
- економічна неспроможність підприємств забезпечувати підвищення кваліфікації працівників відповідно до потреб сучасного виробництва;
- низька мотивація працівників до підвищення свого професійного рівня, відсутність системи стимулювання професійного просування по службі;
- відсутність механізмів сертифікації здобутих фахівцями професійних знань, умінь та навичок засобами неформальної чи інформальної освіти та визнання цих результатів на державному та організаційному рівнях.

Групу **допоміжних чинників** тут не виокремлюємо, адже вони є складовими перших двох.

Зважаючи на чинники стримування професійного розвитку фахівців в Україні, проаналізуємо, що зроблено державою для їх усунення. Вагомим кроком до визнання державою доцільності проведення навчання працівників та урегулювання механізмів їх

професійного розвитку вважаємо знаковий документ – указ Президента України від 3 серпня 1999 року. Цей указ заклав підвалини для визначення основних напрямів розвитку трудового потенціалу України. Зокрема, у сфері розвитку освітньої бази передбачався всебічний розвиток інтелектуальних, духовних та фізичних здібностей особистості, забезпечення ринку праці висококваліфікованою робочою силою шляхом:

- забезпечення доступної та безоплатної повної загальної середньої освіти у державних та комунальних навчальних закладах і надання можливостей отримання якісних знань у системі недержавних навчальних закладів;
- сприяння професійному самовизначенню та ефективній адаптації молоді до умов ринкової економіки;
- формування ринку освітніх послуг;
- посилення орієнтації системи професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти на підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації кадрів відповідно до потреб, перш за все, регіональних ринків праці;
- створення умов для забезпечення доступності професійно-технічної та вищої освіти для всіх верств населення шляхом підготовки робітників і спеціалістів за державним замовленням;
- формування системи безперервного навчання шляхом впровадження ступеневої підготовки, забезпечення реалізації програм підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів, створення умов для самоосвіти;
- удосконалення нормативно-правової бази для професійного навчання персоналу на підприємствах відповідно до їх планів соціального розвитку, надання цим підприємствам державної підтримки;
- інтеграції професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти України у міжнародну освітню систем [193].

Починаючи з 2000 року, в Україні здійснюється низка заходів щодо відновлення та активізації функціонування системи професійного навчання працівників, підвищення їх кваліфікації та професійного розвитку. Так, Кабінетом Міністрів України прийнято розпорядження від 24 січня 2001 р. № 13 "Про заходи щодо сприяння підприємствам в організації професійного навчання кадрів на виробництві" [190], спільним наказом Міністерства праці та Міністерства освіти та науки від 26 березня 2001 р. № 127/151 затверджено Положення про професійне навчання кадрів на виробництві [149]. При Міністерстві праці утворено міжвідомчу консультативну раду з питань підготовки кадрів на виробництві, підготовлено і доведено до всіх заінтересованих центральних та місцевих органів виконавчої влади методичні рекомендації із зазначених питань, організовано цикл семінарських занять для працівників кадрових служб підприємств. Хоча ці законодавчі документи стосуються лише працівників на виробництві, можна вважати їх одними із засадничих нормативних документів, що законодавчо регулюють професійний розвиток персоналу.

Загалом, різні аспекти питання професійного розвитку фахівців частково регулюються також іншими законами України, а саме: законом "Про освіту" [77], законом "Про професійно-технічну освіту" [79], законом "Про вищу освіту" [76], Положенням про ступеневу професійно-технічну освіту, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 3 червня 1999 р. N 956 [187], постановою Кабінету Міністрів України від 29 серпня 2003 р. N 1380 "Про ліцензування освітніх послуг" [188], Положенням про порядок кваліфікаційної атестації та присвоєння кваліфікації особам, які здобувають професійно-технічну освіту, затвердженим спільним наказом Мінпраці і МОН від 31 грудня 1998 р. N 201/469 [183].

Хоча перелічені нормативно-правові акти не враховують усіх особливостей навчання працюючих громадян, не передбачають заходів щодо його стимулювання, на сьогодні вже спостерігаються позитивні зміни в динаміці обсягів підвищення кваліфікації працівників. Якщо в 1996 році 6,2 відсотка облікової кількості штатних працівників підвищили свою кваліфікацію, то в 2002 і 2004 роках цей показник становив відповідно 8 і 8,3 відсотка [103]. Кількість працівників, що підвищили свою кваліфікацію в 2007 році порівняно з 2006 роком, збільшилася на 80 тисяч і склала 9,2% до облікової кількості штатних працівників проти 8,6% у 2006 році [204; 205]. Цифра у 8,6% від облікової кількості штатних працівників, котрі підвищили свою кваліфікацію у 2010 році наводиться представником вітчизняної кадрової служби О. Вакуленко [28]. Точних даних про кількість осіб, котрі підвищили свою кваліфікацію у 2011 році ми не знайшли. Однак, якщо врахувати, що у 2011 році по відношенню до 2010 року ця цифра зросла на 3,7% [270], то прості обчислення показують, що загалом у 2011 році 12,3% працівників підвищили свій професійно-кваліфікаційний рівень.

Як бачимо з гістограми у додатку 21, з кожним роком кількість працівників, що отримали певне навчання та підвищили свій професійний рівень, повільно, проте неухильно зростає. Разом з тим, показники є значно нижчими від нормативних показників розвинених країн, в яких, наприклад, періодичність підвищення кваліфікації працівника становить близько одного разу на п'ять років (Європейські країни), раз на півтора роки (Японія) [28]. Як вказується у звітних даних, періодичність підвищення кваліфікації в середньому по Україні все ще залишається в 2,5 рази нижчою від необхідної, а в окремих галузях (сільському господарстві, оптовій і роздрібній торгівлі) – у 10-20 разів [103]. Це означає, що рівень кваліфікації значної кількості фахівців не відповідає вимогам сучасного виробництва, а система підвищення кваліфікації потребує подальшого розвитку та удосконалення.

На наш погляд, у сфері туризму ця цифра не набагато нижча. Хоча загальний показник періодичності проходження навчання та підвищення кваліфікації працівників в туризмі може видаватися вищим завдяки тому, що екскурсоводи та гіді-перекладачі зобов'язані підвищувати свій професійний рівень раз на 3 роки згідно Кваліфікаційних вимог до екскурсоводів та гідів-перекладачів, які визначено в «Положенні про порядок видачі дозволів на право здійснення туристичного супроводу фахівцями туристичного

супроводу» (затверджене наказом Держтурадміністрації України № 83 від 24.09.2004) [150]. В іншому разі вони не зможуть отримати ліцензію екскурсовода та дозвіл на здійснення туристичного супроводу. У той же час, в ресторанному та готельному бізнесі, які також є складовими сфери туризму, облікова кількість штатних працівників, яких було охоплено навчанням, становить лише близько 2% [250], а періодичність підвищення кваліфікації взагалі не встановлено.

Таким чином, на прикладі окремих категорій фахівців сфери туризму бачимо, що поодинокі нормативно-правові документи певною мірою регламентують процеси професійного розвитку працівників, однак їм бракує системності.

Багато що вже зроблено і продовжує робитися в цьому напрямку. Зокрема, за ініціативою Міністерства праці та соціальної політики сумісно з такими соціальними партнерами, як Федерація працедавців та Федерація професійних спілок України, було розроблено «Концепцію розвитку системи підвищення кваліфікації працівників на період до 2010 року», схвалену розпорядженням Кабінету міністрів України від 20 березня 2006 р. № 158-р [103] та запропоновано для затвердження План заходів щодо її реалізації. Концепцією передбачені наступні напрями діяльності:

- удосконалення законодавчого забезпечення системи підвищення кваліфікації;
- розробка системи сертифікації персоналу в Україні;
- підвищення зацікавленості роботодавців у зростанні професійного рівня персоналу;
- розробка системи стимулювання працівників;
- удосконалення організації професійного навчання кадрів;
- поліпшення якості професійного навчання на виробництві.

На виконання Плану заходів щодо реалізації згаданої Концепції було розроблено відповідні Рекомендації щодо сприяння стимулюванню заінтересованості роботодавців у підвищенні професійного рівня працівників, затверджені наказом Міністерства праці та соціальної політики України від 3 грудня 2008 року №564 [205]. У Рекомендаціях мова йде про заходи, які доцільно здійснити з метою стимулювання розвитку професійного навчання працівників, а саме:

- фінансова підтримка підприємств у питаннях професійного навчання працівників;
- посилення відповідальності роботодавців за професійний рівень працівників;
- посилення відповідальності працівників за свій професійний рівень;
- підвищення ефективності використання коштів, спрямованих на професійне навчання працівників;
- створення умов для здійснення підприємствами професійного навчання працівників.

На наше переконання, всі згадані вище нормативно-правові документи заклали підвалини і сприяли появі такого вкрай необхідного закону, як Закону України «Про професійний розвиток працівників», який було прийнято Верховною Радою 12 січня 2012.

Прийняття Закону стало ще одним важливим етапом в державному урегулюванні питань професійного розвитку вітчизняного кадрового корпусу. Законом передбачаються такі основні напрями діяльності роботодавців у сфері професійного розвитку:

- «розроблення поточних та перспективних планів професійного навчання працівників;
- визначення видів, форм і методів професійного навчання працівників;
- розроблення та виконання робочих навчальних планів і програм професійного навчання працівників;
- організація професійного навчання працівників;
- добір педагогічних кадрів та фахівців для проведення професійного навчання працівників безпосередньо у роботодавця;
- ведення первинного та статистичного обліку кількості працівників, зокрема тих, які пройшли професійне навчання;
- стимулювання професійного зростання працівників;
- забезпечення підвищення кваліфікації працівників безпосередньо у роботодавця або в навчальних закладах, як правило, не рідше ніж один раз на п'ять років;
- визначення періодичності атестації працівників та організація її проведення;
- проведення аналізу результатів атестації та здійснення заходів щодо підвищення професійного рівня працівників» [78].

Оскільки працюючі – це категорія дорослих, то вважаємо за потрібне зупинитися також на нормативно-правових документах, що регулюють освіту дорослих в Україні. З проведеного нами аналізу законодавчих баз США та Канади видно, що в цих країнах розроблено систему дієвих заходів, що покликані сприяти розвитку освіти дорослих: прийнято законодавчі акти, визначено шляхи розвитку, джерела фінансування і підтримки освіти дорослих. В Україні поки що відсутній закон про освіту дорослих, попри її вагомість для особи, суспільства, держави. Однак, не можемо не відмітити, що в Україні також усвідомлюють вагомість освіти дорослих як пріоритетного напрямку розвитку освіти в умовах сучасності. Адже освіта дорослих, зокрема неперервна професійна освіта працюючих, надзвичайно ефективна як для виробничої діяльності людини та для підприємства, на якому вона працює, так і для свого особистісного розвитку та для суспільства, в якому вона проживає. Працівник, в результаті свого навчання, повинен добре володіти не тільки професійними навичками, але й бути культурною, високоморальною, психологічно й технологічно грамотною, повною мірою відчувати себе особистістю, повноправним членом суспільства.

Ще 10 років назад, у 2005 році, Міністр освіти і науки України С. Ніколаєнко відзначав необхідність прийняття такого закону. За словами міністра, цей законодавчий акт сприятиме розширенню доступу до здобуття освіти громадянами України будь-якого віку, поліпшить рівень підготовки фахівців, надасть можливість кожній людині удосконалювати свої професійні знання й розвивати свої творчі уподобання, забезпечить багатогалузевий господарський комплекс України кваліфікованими кадрами, вирішить

ряд соціальних питань і матиме позитивне значення для підвищення освітнього потенціалу нації [257].

3 березня 2009 р. на засіданні бюро відділення професійної освіти і освіти дорослих Академії педагогічних наук України вітчизняною дослідницею освіти дорослих Л. Б. Лук'яною був представлений проект Концепції освіти дорослих в Україні. Проект є проміжним варіантом, в якому викладено концептуальні положення освіти дорослих, тому його було відповідно названо «Концептуальні положення освіти дорослих» [125].

Про запровадження системного підходу до розв'язання проблем освіти дорослих та прийняття чіткої національної стратегії в цій сфері та доцільність прийняття закону «Про освіту дорослих» і відповідних підзаконних актах зазначалося також у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні в 2011 році [151]. Вагомим для нашого дослідження в законі буде постулат про відображення економічного стимулювання роботодавців щодо розвитку і здійснення професійного навчання персоналу підприємств, установ і організацій.

Загалом, на нашу думку, реформування освіти дорослих в Україні здійснюється повільними темпами, оскільки до сих пір відповідного закону не має. Проте, Міністерство освіти та науки України вже завершило роботу над проектом Закону України «Про післядипломну освіту», який було оприлюднено 13 листопада 2013 року, який певною мірою відображає деякі питання освіти дорослих та має відношення і до нашого наукового пошуку. Законопроект розроблено на виконання Національного плану дій на 2013 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010-2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава», затвердженого Указом Президента України від 12 березня 2013 року № 128, та Плану заходів щодо реалізації у 2013 році положень Стратегії державної кадрової політики на 2012-2020 роки, затвердженого Указом Президента України від 23 квітня 2013 р. № 229.

Згідно проекту Закону реалізація державної політики у сфері післядипломної освіти забезпечується шляхом:

- забезпечення професійного розвитку працівників;
- забезпечення роботодавців до навчання працівників;
- збереження і розвитку системи післядипломної освіти та підвищення якості післядипломної освіти;
- урахування особливостей структури і змісту освітніх потреб громадян на різних стадіях впродовж життя;
- удосконалення системи професійного навчання впродовж життя з урахуванням інтересів особистості, потреб економіки та ринку праці [191].

Перші два шляхи безпосередньо стосуються нашого дослідження. Однак, оскільки професійний розвиток працівників та забезпечення роботодавцями навчання свого персоналу може здійснюватися не обов'язково у закладах післядипломної освіти, в проекті закону мова йде про два види післядипломної освіти: формальну та неформальну. Під неформальною післядипломною освітою розуміють набуття особою



професійних знань, умінь, інших компетентностей, не регламентоване місцем набуття, строком та формою навчання; а формальна післядипломна освіта – це набуття особою професійних знань, умінь, інших компетентностей у закладі післядипломної освіти (або підрозділі післядипломної освіти навчального закладу), підприємства, установи, організації (роботодавця) відповідно до програм післядипломної освіти, за результатами якого видається документ про післядипломну освіту встановленого державою зразка [191]. Таким чином, якщо особа отримує навчання на місці свого працевлаштування, це можна вважати неформальною післядипломною освітою. Але, якщо ця особа не має диплому, то вже некоректно використовувати термін «післядипломна освіта» по відношенню до особи без диплому, але яка навчається під час виконання своїх безпосередніх трудових обов'язків. Безумовно, такі недолатності можуть бути усунені в рамках закону «Про освіту дорослих».

Отже, все вище викладене, а також здійснений порівняльний аналіз законодавчих баз високорозвинених країн Північної Америки та України, дає всі підстави вважати, що в арсеналі вітчизняного законодавства наявні деякі нормативно-правові документи, що стосуються досліджуваної проблеми та які ефективно діють. Однак, їх розрізненість заважає створенню цілісної системи, яка має місце в США та Канаді. Якщо в обох згаданих країнах нормативно-правові документи, які стосуються навчання працівників та їх професійного розвитку, представлено в комплексі законів та підзаконних актів про працю та зайнятість, про людські ресурси, власне про професійне навчання та розвиток та про освіту дорослих, то в Україні питання висвітлено частково лише в документах про працю та трудових відносинах, законодавчих документах про освіту та Законі «Про професійний розвиток працівників». Законодавчої підтримки не мають поки що освіта дорослих, в рамках якої переважно здійснюється професійний розвиток фахівців, та розвиток людських ресурсів.

Відсутність цілісності урегулювання та унормування навчання працівників та їх професійного розвитку на законодавчому рівні унеможлиблює забезпечення вираженої державної політики з питань професійного розвитку працівників. Як результат, рівень кваліфікації значної кількості працівників в Україні не відповідає вимогам сучасного ринку, а система підвищення кваліфікації кадрів та механізми професійного розвитку працівників потребують подальшого удосконалення та державної правової підтримки. Зокрема, це стосується фінансової підтримки. На відміну від США та Канади, в яких є відповідні закони щодо фінансового забезпечення навчання працівників, в Україні обов'язки з фінансування такого навчання покладаються лише на роботодавця. Тому значна кількість підприємств, організацій та компаній малого та середнього розміру не мають можливості підвищувати кваліфікацію свого персоналу відповідно до зростаючих вимог сучасного виробництва і сфери послуг.

Підсумовуючи вище викладене, доходимо висновку, що в Україні вже почала формуватися нормативно-правова база, яка регулює навчання та професійний розвиток працівників. Водночас не можемо не погодитися із думкою вітчизняної дослідниці

Н. Пазюри, про те, що в Україні поки що створення системи внутрішньофірмової підготовки персоналу є справжнім викликом [167, с. 417]. Адже існуючі закони, підзаконні акти, інші нормативні документи не враховують цілу низку питань, зокрема:

- особливості навчання та професійного розвитку працівників, як дорослих учнів;
- підготовку кваліфікованого педагогічного персоналу для здійснення внутрішньоорганізаційного навчання працівників;
- питання фінансового характеру від того, хто інвестує у навчання свого персоналу, до мотивації працівників у вигляді грошової підтримки;
- питань визнання результатів неформального навчання працівників;
- соціального партнерства урядових, освітніх закладів та підприємств;
- стимулювання працівників до неперервного професійного розвитку.

Таким чином, щоб упоратися із згаданим викликом та врахувати перераховані вище питання необхідна законодавча підтримка з боку держави, спрямована на всебічну підтримку та подальший розвиток системи навчання та професійного розвитку фахівців будь-якої сфери діяльності, зокрема і готельної індустрії.

У контексті сказаного, особливої значущості набувають наукові дослідження у цій царині. Вивчення і використання прогресивного досвіду США та Канади, країн у яких діє виважена, апробована, а відтак ефективна система нормативно-правових документів, націлених на сприяння та підтримку внутрішньоорганізаційного навчання працівників та їх професійного розвитку, створять необхідні теоретико-методологічні засади для розробки відповідних нормативних документів у вітчизняній практиці.

Отже, враховуючи досвід досліджуваних країн та результати проведеного дослідження, можна визначити основні напрями розвитку внутрішньоорганізаційного навчання фахівців та їх професійного розвитку, на основі яких сформулювати науково-методичні рекомендації щодо удосконалення вітчизняної системи внутрішньоорганізаційного навчання та професійного розвитку фахівців готельного бізнесу.

## **6.2. Науково-методичні рекомендації щодо удосконалення професійного розвитку фахівців готельної індустрії в Україні**

Необхідність здійснення прогностичного аналізу з урахуванням зарубіжного досвіду зумовлена самим життям. Як слушно зауважує колишній Міністр освіти і науки України С.Ніколаєнко, «світ не стоїть на місці, він постійно оновлює форми робочої сили» [153, с. 36], відтак за умови критичного вивчення та запровадження прогресивних зарубіжних ідей разом із відродженням власного досвіду стає можливим зробити об'єктивний науковий прогноз та надати науково-методичні рекомендації щодо удосконалення вітчизняної системи професійної освіти і навчання.

Проаналізувавши навчання і професійний розвиток фахівців готельного бізнесу в США та Канаді на прикладі відомих брендів, осмисливши їх передовий досвід у цьому

питанні, виокремимо прогресивні ідеї, рекомендації та пропозиції, які заслуговують на використання та втілення в Україні з метою розбудови цілісної системи професійного розвитку фахівців в контексті неперервної професійної освіти дорослих.

Оскільки здійснене дослідження навчання і професійного розвитку фахівців готельного бізнесу у США та Канаді ми проводили на трьох рівнях (індивідуальному, організаційному та суспільному), закономірно, що формулювання науково-методичних рекомендацій також буде здійснено за цим принципом. Однак, на відміну від алгоритму здійсненого дослідження, за яким спочатку навчання і професійний розвиток розглядалися на рівні індивіда, прогностичну частину дослідження розпочнемо із рівня держави. Це видається логічним, враховуючи результати аналізу чинників стримування розвитку навчання і професійного зростання в Україні – без державної законодавчої підтримки досліджуваних процесів відповідальність за навчання і професійний розвиток фахівців лягає лише на плечі вітчизняних організацій, які не бажають інвестувати у навчання працівників.

Таким чином, **на рівні держави** слід виконати низку першочергових заходів щодо професійного розвитку фахівців будь-якої сфери діяльності, включаючи вітчизняний готельний бізнес:

- розробити та прийняти комплекс законів, які сприятимуть створенню цілісної системи законодавчої підтримки навчання і професійного розвитку фахівців, на основі вивчення передового досвіду країн та використання їх прогресивних ідей з урахуванням вітчизняної специфіки. Зокрема:
  - закон «Про національну рамку кваліфікацій», що уможливило б визначення професійних стандартів, узгодження кваліфікаційних рівнів та вимог до них, розробку механізмів оцінювання та об'єктивне підтвердження набутих кваліфікацій. Доповнити національну кваліфікаційну рамку з огляду на нові зрослі вимоги ринку праці та з урахуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій;
  - закон «Про освіту дорослих», який став нагальною необхідністю для українського суспільства, в правових рамках якого здійснюватиметься професійний розвиток фахівців;
  - закон «Про післядипломну освіту», проект якого вже було оприлюднено, та який націлено на удосконалення системи професійного навчання упродовж життя з урахуванням інтересів особистості, потреб економіки та ринку праці;
  - закон «Про підвищення кваліфікації», в якому б регламентувалась частотність підвищення кваліфікації фахівців з урахуванням галузевих особливостей;
  - закон «Про неперервну професійну освіту і підготовку кадрів»; Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні на 2015–2020 рр.;

- удосконалити існуючу нормативно-правову базу та привести її у відповідність з вимогами ринкової економіки. Для цього необхідно врахувати, що у кваліфікаційних характеристиках фахівців, як показало дослідження, відбувся зсув від навчання до учіння. Для працюючих у готельній індустрії у сьогоденних умовах все більшої значущості набуває опанування «м'якими» навичками, які за своїм змістом відповідають компетентностям рівня менеджера: знання менеджменту та маркетингу, уміння працювати у команді, володіння інформаційними та комунікаційними технологіями, знання не менше двох іноземних мов, уміння брати на себе відповідальність, критичне мислення, здатність приймати рішення, швидка адаптація до змін, здатність до самоосвіти та саморозвитку тощо;
- реформувати та модернізувати чинний класифікатор професій відповідно до нових тенденцій, доповнити його новими професіями, що виникають в індустрії гостинності;
- розробити систему сертифікації готельного персоналу в Україні та механізми підтвердження результатів неформального професійного навчання працівників туристичної сфери, завдяки яким фахівці, котрі не мають документу державного зразка про професійну освіту, матимуть змогу вирішити проблему визначення їх кваліфікації, яку вони здобули в результаті неформального навчання та самоосвіти;
- запровадити законодавчо урегульовану фінансову підтримку підприємств сфери туризму у питаннях професійного навчання та розвитку працівників;
- розробити та законодавчо підтримати впровадження механізмів інвестування коштів у навчання працівників та їх професійний розвиток, що можливо у таких напрямках:
  - стимулювання зацікавленості роботодавців у підвищенні професійного рівня їх працівників через систему надання їм податкових пільг;
  - розробці різних механізмів фінансування навчання і професійного розвитку фахівців через залучення додаткових фінансових ресурсів від меценатів, спонсорів, общин, бізнес-структур тощо;
  - розробці нормативно-правових актів щодо стимулювання працівників, котрі підвищують свою кваліфікацію, та відповідних механізмів їх реалізації через певну державну фінансову допомогу, гранти, право на повністю чи частково оплачувану освітню відпустку тощо;
- посилити відповідальність роботодавців та самих працівників за свій професійний рівень;
- розробити виважену, системну державну освітню політику щодо освіти дорослих та освіти упродовж життя, залучивши до спільних дій освітянську та наукову спільноти, державні та недержавні установи, громадські організації,

творчі спілки та об'єднання, засоби масової інформації, представників галузей промисловості, роботодавців;

- продовжити роботу над розробкою концептуальних засад освіти дорослих з урахуванням національних особливостей з метою розробки комплексу узгоджених заходів, спрямованих на розвиток неформальних освітніх можливостей для фахівців у системі освіти дорослих;
- вивчати, популяризувати та запроваджувати передовий досвід зарубіжних країн з питань неперервної професійної освіти та освіти дорослих з урахуванням специфіки України;
- об'єднати зусилля Міністерства праці та соціальної політики, Міністерства освіти та науки України, вищих навчальних закладів України, Центрів професійної орієнтації, Молодіжних центрів праці тощо для розробки навчальних програм, спрямованих на розвиток затребуваних у тій чи іншій галузі знань умінь, навичок;
- цілеспрямовано формувати та популяризувати у засобах масової інформації позитивний імідж фахівця, котрий займається самоосвітою, професійним та особистісним розвитком;
- розширювати співпрацю із науково-дослідними інститутами, закладами соціально-педагогічного спрямування для розробки науково-методичних засад навчання упродовж життя;
- розробити державну програму підготовки спеціального педагогічного персоналу для проведення навчання працівників на робочому місці, в рамках організації, створити відповідні кафедри для їх підготовки у провідних вищих навчальних закладах України.

Вивчивши досвід американських та канадських готельних мереж у сфері розвитку людських ресурсів, ми дійшли висновку, що для розроблення науково-методичних рекомендацій щодо удосконалення професійного розвитку фахівців **на рівні організації**, топ-менеджменту необхідно передусім розробити стратегічні напрями розвитку своїх підприємств. Це допоможе їм «бути конкурентними, інноваційними та орієнтованими на клієнта» [318] у нинішніх умовах. Отже, визначивши стратегічні напрями розвитку компаній готельної індустрії, ми зможемо розробити детальніші рекомендації для вітчизняних готельних підприємств щодо шляхів удосконалення навчання і професійного розвитку їх персоналу. На наше переконання, стратегічними є:

1. Забезпечення усвідомлення усіма членами колективу, що навчання і професійний розвиток кожного є джерелом конкурентоспроможності компанії і самого працівника.
2. Перехід організації в категорію самоучіннєвих: заохочення та сприяння комунікаціям на усіх рівнях організації, як вверх так і вниз, а також горизонтально, для того, щоб створити учіннєву культуру в організації.

3. Критичний перегляд своїх бюджетів, що виділяються на навчання персоналу для з'ясування найбільш ефективних та необхідних програм, внаслідок чого фінансування неефективних програм має бути призупиненим.
4. Використання нових технічних засобів у навчанні свого персоналу: е-навчання, створення електронних навчальних платформ, проведення вебінарів, щоб охопити більшу кількість працівників та збільшити кількість часу на навчання на кожного працівника.
5. Реформування відділів з розвитку людських ресурсів за рахунок надання їм більше повноважень та відповідальності за професійний розвиток персоналу організації.

Для визначення більш конкретних дій в межах визначених нами стратегічних напрямів звернемося до виокремлених у попередньому підрозділі критично важливих, ключових та допоміжних факторів ефективності навчання та професійного розвитку працівників, а також до теорії поколінь, на якій зупинимося детальніше. Знаючи умови, за яких навчання і професійний розвиток будуть ефективними, тобто фактори ефективності, їх можна створити та реалізувати на практиці в компанії, що сприятиме досягненню поставлених цілей. Проте, якщо визначені фактори передусім є внутрішніми за своєю сутністю, то теорію поколінь скоріше можна вважати зовнішнім фактором. Однак, зауважимо, що і перший і другий аспекти стосуються самої організації та її персоналу, тому для визначення рекомендацій їх варто брати до уваги в комплексі.

Згідно теорії поколінь, запропонованої культурологами, демографами, соціальними працівниками та маркетологами, усі люди належать до певних поколінь, яким притаманні характерні риси, що зумовлюють їх визначення. Знання особливостей поколінь, що перебувають на ринку праці сьогодні, їх врахування у своїй політиці розвитку людських ресурсів допоможе організаціям спрогнозувати свої стратегічні цілі і залишатися конкурентоспроможними. Тому доцільно розглянути, які саме покоління нині представлені на ринку праці.

Аналіз джерел з демографії, соціальних наук та маркетингу показує, що на ринку праці зараз панує покоління X, для якого характерні такі риси, як готовність до змін, можливість вибору, глобальна інформованість, технічна грамотність, індивідуалізм, прагнення вчитися упродовж життя, неформальність поглядів, пошук емоцій, гендерна рівність [35; 181; 239]. Але найбільш відмітною їх ознакою є прагматизм, устремління зробити кар'єру, досягти професійних висот, для чого вони наполегливо трудяться. Однак, надмір роботи іде їм на шкоду, через відсутність балансу між роботою та життям, через надмірні навантаження на роботі вони можуть професійно вигорати (burn-out syndrome).

Нині на ринок праці почали виходити представники покоління Y<sup>1</sup>, які мають гарну освіту і для яких головне, щоб робота була збалансованою, осмисленою, приносила

---

<sup>1</sup> Культурологи і демографи наголошують на особливих рисах сучасного покоління, названого поколінням Y, яке прийшло на зміну поколінню X. Хоча дитинство покоління Y пройшло до

радість і пасувала до особистої життєвої концепції. Хоча культурологи і демографи підкреслюють, що термін «баланс між роботою та життям» (work-life-balance) для цього покоління вже навіть застарів, оскільки у цьому співвідношенні на першому місці стоїть «робота». За даними берлінського консалтингового інституту Trendence, сучасну молодь вже не цікавить кар'єра за будь-яку ціну, важливим для них є те, щоб робота стимулювала особистий розвиток [181]. Таким чином, молоде покоління фахівців змінює ринок праці і заявляє про свої вимоги роботодавцям. Ті організації, що забезпечать умови для професійного та особистісного розвитку свого персоналу, отримають переваги і залишатимуться конкурентоспроможними.

Таким чином, критично важливими факторами є виокремлені нами стратегічні напрями розвитку організації та теорія поколінь, які насправді мають вирішальну роль у формуванні методичних рекомендацій вітчизняним організаціям для забезпечення ефективного професійного розвитку фахівців загалом та готельного бізнесу, зокрема. Відтак, ключовими методичними рекомендаціями будуть ті заходи та дії, що рекомендовані в межах окреслених вище стратегічних напрямів. Допоміжні рекомендації, як і допоміжні фактори ефективності, є частиною ключових рекомендацій, тому на них зупинятися окремо не будемо. Зазначимо лише, що вони можуть також бути результатом ініціативи кожної окремо взятої організації.

Для того, щоб забезпечити усвідомлення усіма членами колективу вагомості навчання і професійного розвитку кожного як джерела конкурентоспроможності і компанії і самого працівника (**I стратегічний напрям**), вітчизняним готельним підприємствам слід:

- зафіксувати створення системи навчання і професійного розвитку персоналу у внутрішніх нормативних документах, зокрема у Положенні про кадрову політику готельного підприємства чи про навчання персоналу, в якому відобразити такі питання (кого навчати; чому навчати; як навчати; як оцінювати ефективність навчання);
- переконатися, що навчальні програми та їх цілі відповідають стратегічним цілям компанії. Оскільки навчання потребує чіткого усвідомлення працівниками ролі навчання і професійного розвитку у зростанні їх конкурентоспроможності, а разом із тим конкурентоспроможності компанії, то програми мають бути розроблені з урахуванням переваг конкурентоспроможності компанії;
- наголошувати на перевагах навчання, демонструючи існуючу систему відбору працівників, їх утримання в компанії, їх кар'єрного зростання завдяки

---

«технологічного буму», вони вільно користуються сучасними електронними гаджетами. Наступне покоління називають поколінням Z, для них те, що минулі покоління називали «технологіями майбутнього», є невід'ємною частиною їх повсякденного життя, тому їх ще називають покоління електронних мереж (Net Generation, Internet Generation). Однак, на відміну від великої схожості поколінь Y та Z, останні вже народилися в епоху глобалізації та постмодернізму, тому для них здатність користуватися цифровими технологіями вважається «вродженою» (digital inborn) [35].

використанню освітніх можливостей, що пропонуються самим готельним підприємством та корпорацією;

- враховувати вимоги суспільства, ринку праці, особливості покоління, яке домінує на ньому, тобто тримати курс на соціалізацію навчання і професійного розвитку персоналу;
- стежити за тим, щоб зміст навчання працівників обов'язково охоплював такі важливі теми як техніка безпеки на робочому місці, надання першої невідкладної медичної допомоги, правил пожежної безпеки, норм санітарії та гігієни, а також інші теми, передбачені нормативними документами;
- популяризувати та широко впроваджувати в практику навчання персоналу обмін досвідом, перехресне навчання, усі види ротацій працівників;
- повсякчас творчо використовувати великий дидактичний потенціал неформального навчання та самоосвіти працівників, пам'ятаючи, що уніфікованої формули навчання та професійного розвитку не існує;
- розвивати та впроваджувати широкий вибір освітніх можливостей для членів колективу від навчання за межами організації до навчання на робочому місці та в межах самої організації, від навчання, націленого на довгострокову перспективу до короткострокових курсів, тренінгів, покликаних усунути певні проблеми у функціонуванні організації;
- при розробці навчальних заходів передусім орієнтуватися на перспективу розвитку, а не на виправлення недоліків, тобто реалізовувати принцип прогностичності та відкритості навчання;
- стежити за тим, щоб навчання і професійний розвиток персоналу мали соціально-спрямований характер, тобто мали позитивний з соціальної точки зору вплив на суспільство, в якому вони функціонують;
- розвивати партнерство із зовнішніми освітніми закладами для збільшення освітніх можливостей для навчання та професійного розвитку персоналу;
- підтримувати необхідний баланс між теорією і практикою, розвиваючи у працівників не лише технічні, оперативні навички, а загальні компетентності та м'які навички, що включають розвиток якостей менеджерів навіть для посад не-менеджерського рівня, зокрема критичного мислення, уміння приймати відповідальні рішення та нести за них відповідальність тощо.

Що ж до **II визначеного нами стратегічного напрямку**, то заходи, які мають здійснити готельні підприємства, повинні бути націлені на те, щоб:

- розвивати та підтримувати учинневу культуру в самій організації, тобто розробити набір правил, норм, цінностей та практик, які націлені на неперервний процес навчання усіх працівників, та послідовно втілювати їх у життя;
- розробити та затвердити алгоритм організації навчання і професійного розвитку персоналу, оскільки системність навчання сприятиме підвищенню його значущості



- в очах працівників та сприятиме розвитку внутрішньої потреби неперервно навчатися;
- послідовно розвивати у членів персоналу мета-компетентність «вчитися навчатися»;
  - стежити за тим, щоб навчання і професійний розвиток персоналу були структуровані таким чином, щоб забезпечували їх послідовність, наступність та неперервність;
  - при розробці навчальних планів опиратися на андрагогічні принципи навчання і освіти дорослих, зокрема на попередньо набутий досвід членів персоналу, контекстність навчального матеріалу, забезпечення можливостей для втілення результатів навчання у свою професійну діяльність тощо;
  - обов'язково проводити вступне навчання для щойно прийнятих на роботу працівників чи для переведених на нові посади;
  - проводити щоденні короткотермінові навчальні наради працівників по відділам готелю, на яких обговорювати поточні питання та обмінюватися досвідом їх ефективного вирішення;
  - підтримувати обмін досвідом, спілкування між членами персоналу через коучінг, менторінг/менторство, тьюторство тощо, тобто сприяти інформалізації організаційного навчання;
  - продумати методи сертифікації інформального навчання, отриманого на робочому місці, підтримувати, просувати та визнавати його результати не лише в одному готельному підприємстві, а у всій мережі чи корпорації;
  - стежити, щоб корпоративні освітні та навчальні можливості були доступними для усіх членів колективу, незважаючи на рівень їх кваліфікації та належність до певних відділів готелю;
  - заохочувати систематичне оновлення знань працівників усіх рівнів та мотивувати їх до неперервного професійного розвитку через різні матеріальні та нематеріальні засоби;
  - заохочувати та підтримувати креативність та інноваційність працівників, творчі ідеї та пропозиції яких повинні втілюватися в культуру компанії;
  - залучати працівників до створення навчальних програм через заохочення та підтримку комунікації на всіх рівнях організації;
  - визначити досвідчених працівників, які бажають поділитися своїм досвідом та знаннями з менш досвідченими колегами, тобто бажаних працювати менторами та залучати їх до процесу внутрішньофірмового навчання;
  - визначити інструкторів, тренерів у кожному відділі готелю не лише для проведення внутрішньофірмового навчання, але й для здійснення зворотного зв'язку;

- надати необхідну освітню підготовку визначеним інструкторам, тренерам з числа самих працівників;
- створити дружнє навчальне середовище в компанії, підтримувати його та розвивати;
- підвищувати професійну культуру персоналу через популяризацію корпоративних цінностей;
- створити відповідні навчально-методичні ресурси, які дозволять і тренерам-інструкторам і самим працівникам самостійно поглиблювати свої знання, підвищувати свою кваліфікацію та набувати нових компетентностей;
- використовувати різні форми навчання працівників (на робочому місці, в організації, за межами організації; очну чи заочну, дистанційну; первинне навчання чи підвищення кваліфікації тощо), шукаючи оптимальну їх комбінацію;
- використовувати активні та інтерактивні методи навчання і професійного розвитку персоналу;
- більшу увагу звертати на вивчення і розуміння крос-культурних відмінностей та особливостей, оскільки персонал готелю та склад його гостей є багатонаціональним, багатомовним та культурно специфічним.

У межах **III стратегічного напрямку** розвитку готельним підприємствам слід:

- критично переглянути свої бюджети, що виділяються на навчання персоналу, та з'ясувати найбільш ефективні та необхідні програми, внаслідок чого фінансування неефективних програм має бути призупинено;
- повинні забезпечити оцінювання навчальних програм з точки зору їх ефективності для компанії у фінансовому відношенні та якості виконання трудових обов'язків;
- акцентувати увагу на ефективності здійсненого навчання через висвітлення отриманих результатів для організації. Наприклад, чи мало навчання позитивний вплив на продуктивність праці працівників, чи підвищилася якість обслуговування клієнтів і наскільки, чи навчання задовольнило освітні потреби працівника і таким чином «зберегло» кваліфікованого фахівця для компанії. Ефективність навчання в готельній індустрії має вимірюватися не лише за «листочками щастя», але й у фінансовому еквіваленті;
- визначити чіткі критерії оцінювання результатів навчання і професійного розвитку за кількома методами та довести їх до відома тих, хто навчається. Наприклад, для об'єктивного оцінювання за компетентнісним методом необхідно розробити детальний перелік компетенцій працівника, розділений за рівнями, для кожної посади в готелі, які слугували б орієнтиром, нормою. Іншими словами, розробити так-звану «карту компетенцій/компетентностей»;
- здійснювати оцінювання результатів навчання працівників через опитування та анкетування гостей готелю, оскільки основним мірилом успіху компанії в готельній індустрії є якість обслуговування клієнтів;

- робити спільні порівняльні оцінювання результатів втілення навчальних програм разом із іншими готелями мережі чи корпорації (можливо навіть зовнішнє порівняння результатів у всій галузі) для з'ясування причин їх ефективності чи неефективності;
- вносити відповідні корективи до навчальних планів та змісту здійснюваного навчання працівників з урахуванням результатів всебічного оцінювання ефективності навчання;
- посилити адміністративну діяльність із контролю результатів навчання і професійного розвитку, зокрема регулярно та систематично відображати досягнення кожного працівника в індивідуальній Програмі його професійного розвитку, яка має бути укладена на початку його роботи в компанії. Програми професійного розвитку повинні відображати:
  - індивідуальні потреби в розвитку, які необхідно діагностувати, використовуючи «карту компетенцій/компетентностей»;
  - учіннєвий стиль працівника, який відображає сильні та слабкі сторони, що є критично важливим при виборі ефективних форм і методів навчання;
  - результати моніторингу професійних та навчальних досягнень працівника, в тому числі відгуки ментора, коуча, тьютора, наставника, які опікуються працівником чи спостереження супервайзера чи відповідального менеджера;
  - короткотермінові цілі навчання та довготривалі цілі на перспективу, тобто цілі професійного розвитку;
- використовувати відображені в Програмах професійного розвитку результати оцінювання навчальних і професійних досягнень працівника для подальшої його акредитації згідно національних кваліфікаційних рамок.

**IV стратегічний напрям** передбачає використання нових технічних засобів у навчанні персоналу, тобто інформатизацію навчання. Оскільки на роботу все більше наймають представників покоління Y, які потребують цілком нових підходів до навчання з використанням різних медіа-засобів, то для втілення цього стратегічного напрямку у практику діяльності готельних підприємств слід:

- використовувати новітні інформаційно-комунікаційні технології при розробці нових навчальних програм та здійсненні внутрішньофірмового навчання персоналу;
- інтегрувати нові інформаційно-комунікаційні технології в уже існуючі навчальні програми та широко використовувати їх у навчанні персоналу;
- використовувати переваги е-навчання, щоб охопити більшу кількість працівників та збільшити кількість часу на навчання на кожного працівника;
- використовувати електронні засоби навчання не лише в організаційному навчанні, але й демонструвати освітні можливості завдяки інформатизації навчання для здійснення самоосвіти;

- створити електронне навчальне середовище, використовуючи внутрішню електронну мережу Інтранет, забезпечивши його необхідними навчально-методичними ресурсами;
- створити внутрішньофірмову або корпоративну електронну чи книжкову бібліотеку, в якій буде представлена література з бізнесу, менеджменту, роботі з клієнтами, законодавча база тощо, тобто необхідні навчальні ресурси як для проведення навчання, так і для самоосвіти працівників компанії.

Ведучи мову про реорганізацію відділів з розвитку людських ресурсів і відділів кадрів (**V стратегічний напрям**), необхідно:

- створити в кожному готелі навчальний відділ або, принаймні, ввести посаду тренінг-менеджера, до обов'язків якого повинні входити всі питання організації та проведення внутрішньофірмового навчання персоналу;
- розширити сферу відповідальності менеджерів з розвитку людських ресурсів за результати проведеного внутрішньофірмового навчання персоналу;
- розробити перелік затребуваних компетенцій для кожної посади в готельній індустрії на додаток до посадових інструкцій;
- максимізувати свої зусилля для підготовки менторів, власних інструкторів, тренерів, педагогічного персоналу;
- систематично та планово перевіряти програми професійного розвитку кожного працівника, вносячи зміни, корективи чи доповнення;
- укладати річний план навчання персоналу та доводити його до відома усіх членів колективу через інформаційні бюлетені, оголошення чи через внутрішню корпоративну веб-мережу. При укладенні плану занять врахувати вид навчання (формальне чи неформальне), терміни та місце його проведення, дати проведення сертифікацій після завершення навчальної програми та інші деталі;
- здійснювати професійний рейтинг кожного працівника готелю для з'ясування найбільш перспективних, талановитих працівників з лідерськими якостями та готувати їх як кандидатів кадрового резерву.

Певні науково-методичні рекомендації можна сформулювати і запропонувати на рівні індивіда. Проте, вони не такі чисельні, оскільки акцент у нашому дослідженні все ж таки зроблено на навчанні та професійному розвитку на рівні організації. Однак, враховуючи те, що результатом навчання є не лише професійні знання та розвиток професійних кваліфікацій фахівця, але й його особистісний розвиток, тобто ці процеси стосуються, передусім, індивіда, серед рекомендованих заходів **на рівні індивіда** варто згадати такі:

- усвідомлення вагомості навчання упродовж життя і неперервного професійного розвитку;
- самоосвіта та самонавчання для неперервного підвищення свого професійного рівня;

- підтримання балансу «робота-приватне життя», використовуючи переваги навчання на робочому місці та в межах організації свого працевлаштування для свого особистісного та професійного розвитку, відтак зберігаючи вільний час для сім'ї та відпочинку;
- розвиток у собі мета-компетентності «вчитися навчатися»;
- орієнтування на розвиток у собі загальних компетентностей та кваліфікацій менеджера, які домінують у готельній індустрії над технічними, оперативними навичками;
- ширше використання потенціалу неформального та інформального навчання для свого особистого та професійного розвитку, зокрема через участь у програмах менторінгу/менторства, спочатку у ролі менті, згодом як ментор;
- активне залучення до різних зовнішніх форм навчання та розвитку, семінарах, тренінгах, виставках, конференціях;
- обмін зі своїми колегами новими ідеями та досвідом, набутими завдяки участі у зовнішніх формах навчання, що розвиватиме затребувані в готельній індустрії навички комунікації та презентації інформації;
- членство у професійних спільнотах, участь у яких розширить можливості інформального навчання через обмін думками, інформацією, досвідом тощо;
- використання усіх переваг електронного навчання для професійного та особистісного розвитку;
- комунікація із однодумцями, колегами з інших організацій, професіоналами в готельній індустрії засобами електронних соціальних медіа Facebook, Twitter, LinkedIn та інших.

Таким чином, незважаючи на те, що рекомендації на рівні індивіда, запропоновані нами, найменш чисельні, вони є, безсумнівно, такими ж вагомими як і на перших двох рівнях. Адже неперервна професійна освіта фахівців на рівні індивіда є запорукою ефективного внутрішньофірмового навчання на рівні організації та успішного втілення його результатів на рівні суспільства.

## ВИСНОВКИ

У сьогоденних глобалізаційних та інформаційно-комунікаційних умовах проблема професійного розвитку фахівців набула великого значення, хоча донині залишалася мало досліджуваним явищем за поодинокими винятками. Поза увагою дослідників залишалися питання професійного зростання, зокрема фахівців сфери туризму та одного із його секторів – готельної індустрії.

Професійний розвиток, загалом, є уніфікованим процесом, що має місце нині в кожній галузі економіки. Водночас він має певні відмінності. Схожість викликана прямим віддзеркаленням процесів глобалізації та інтеграції, відмінність – особливостями галузі. Вивчення готельного бізнесу в умовах ринку дало змогу констатувати, що професійний розвиток працівників у цій індустрії також має свою специфіку, яка зумовлена низкою причин, зокрема: специфічністю продукції, яку вони виробляють – гостинністю; об'єднанням незалежних готелів у мережі; подальшим злиттям готельних ланцюгів у корпорації; подвійним впливом людського фактору (з боку працівників та з боку клієнтів); явищами індивідуалізації та тейлоризації наданих послуг.

У монографії розглядається досвід навчання і професійного розвитку працівників у світових готельних брендах Hilton, Marriott, Radisson, Hyatt, InterContinental, Fairmont та інших, що розпочали свою діяльність у США та Канаді. Згодом вийшовши на світовий ринок, сьогодні вони мають свої мережі в усіх куточках світу. Вони зберегли власний менеджмент, особливе внутрішньофірмове навчання свого кадрового корпусу. З огляду на це та з урахуванням географічного розташування штаб-квартир у США та Канаді, їх закономірно вважають американськими та канадськими компаніями. Прогресивні ідеї неперервного професійного розвитку їх персоналу, використання інноваційних педагогічних методик потребують вивчення, критичного аналізу з метою оновлення механізмів професійного розвитку вітчизняних фахівців, їх творчого втілення у практику діяльності вітчизняних підприємств готельної індустрії, підняття конкурентоспроможності українських компаній та їх фахівців.

Для висвітлення особливостей професійного розвитку згаданих фахівців автором було обґрунтовано теоретико-методологічні засади дослідження. Опираючись на принципи створення термінологічного інструменту (системності, узгодженості, науковості, повноти, інтегративності, контекстності, історизму, цілісності, надпредметної спрямованості) було виокремлено базові концепти дослідження. Зіставлення та аналіз добраних концептів дозволив виокремити ключові терміни та провести їх ієрархізацію. Це допомогло визначити концептуальне ядро дослідження: «професія», «розвиток», «особистість» та три групи термінів, що їм підпорядковуються. Результатом дефініційного аналізу окреслених термінів стало формування термінологічного інструменту дослідження, а внаслідок вивчення їх родово-видових зв'язків було побудовано концептуальну карту поняття «професійний розвиток фахівців туристичної сфери», яка створює цілісне бачення процесів, що мають місце в цьому концепті.

У результаті зіставлення ключових вітчизняних та англійських термінів було з'ясовано, що провідний концепт «професійний розвиток» позначається в зарубіжній науковій літературі різними термінами від найбільш узагальнювальних (типу «розвиток людських ресурсів») до звужених («навчання технічним навичкам», «розвиток навичок лідерства та керування»). Дефініційний аналіз термінів свідчить про багатоаспектність та складність концепту «професійний розвиток». В окремих випадках має місце підміна одного терміну іншим, що призводить до термінологічної розмитості та плутанини. Серед причин взаємозаміни – підходи науковців до вивчення проблеми з різних позицій: педагогічних, економічних, соціальних тощо. Вивчення й аналіз термінологічної палітри «професійний розвиток» у контексті безперервного освітнього процесу, дозволив дійти висновку, що вживання терміну «післядипломна освіта і навчання» та їх англійських відповідників є некоректним стосовно фахівців сфери туризму, оскільки туристична індустрія, як жодна інша, працевлаштовує осіб без спеціальної освіти.

Автором запропоновано власне трактування провідного терміну дослідження **«професійний розвиток»**. Це – *продовжений (в контексті концепції «навчання упродовж життя»), спрямований процес підвищення професійності особистості, здатної до саморозвитку та самореалізації, через навчання на робочому місці, в межах організації свого працевлаштування, в ланцюгах системи підвищення кваліфікації та через самоосвіту.*

Ретроспективний аналіз поетапної еволюції професійного розвитку дав підстави для висновку, що найбільш ефективною формою професійного розвитку є навчання на робочому місці, тобто та форма, що пов'язана зі щоденною діяльністю працівника. Витоками професійного розвитку можна вважати потребу людей навчити інших користуватися першими артефактами, так зване «побутове навчання». Прообразом навчання працівників стала система учнівства, витoki якої сягають у стародавні часи. Аналіз змісту та форм навчання працівників показав, що трансформація його форм викликана потребами часу та обумовлена особливостями країн. Зокрема, в Америці, на відміну від Європи, система учнівства не могла працювати на повну потужність через низку об'єктивних причин.

Водночас із трансформаційними змінами у змісті навчання працівників мали місце й зміни його форм. Перехід від навчання лише технічним навичкам своїх працівників до навчання «м'яким навичкам» та розвитку особистих якостей працівників спричинили появу відповідного терміну «професійний розвиток» та його фіксацію в словниках. У результаті поетапного аналізу еволюційних змін у професійному розвитку фахівців, було з'ясовано, що професійному розвитку фахівців у сьогоденних умовах притаманні дві типові ознаки: інноваційність та інформалізація.

Інноваційність навчання в ході еволюції доповнилася ще однією характерною рисою – інформалізацією навчання працівників. Завдяки використанню комп'ютерних засобів навчання працівників стало доступнішим для більшої кількості працівників, а також разом з інноваційністю та інформалізацією спричинило кардинальну зміну змісту

професійного розвитку. Нині це навчання працівників через співпрацю та соціальні практики. Його рушійними силами є зовнішні чинники – соціальні, економічні, політичні, технологічні, які тісно переплітаються із внутрішніми. Залежної від ініціатора професійного розвитку серед останніх вирізняють дві групи: організаційні – ті, що впливають на реалізацію професійного розвитку з боку компанії, та індивідуальні – ті, від яких власне залежить сам професійний розвиток, учасники.

Для ефективної організації навчання/учіння персоналу в готельному бізнесі запропоновано типологізацію персоналу, яка зумовлена трьома об'єктивними чинниками: відсутністю уніфікованої класифікації, використанням англійських термінів у більшості класифікацій, відповідністю цілям нашого дослідження. Професійний розвиток у готельних підприємствах найбільш зручно організувати та провести через навчання працівників по відділах готелю (обслуговування та технічні служби) або з урахуванням їх навичок (середня ланка, вища ланка).

Особливості навчання та професійного розвитку фахівців готельного бізнесу досліджувалися за трьома рівнями: індивідуальним; організаційним; суспільним. На кожному із виокремлених рівнів професійний розвиток має свою специфіку, яка відображається в узагальненому вигляді з певним концептом. Професійний розвиток фахівця на рівні індивіда співвідноситься з концептом освіти упродовж життя. Неперервність навчання і розвитку для працюючих досягається завдяки корпоративному навчанню, що веде до підвищення кваліфікації фахівців, їх самореалізації як професіоналів і особистостей. Чинниками їх ефективності у досліджуваних готельних мережах є дотримання принципів навчання дорослих, зокрема неперервності навчання, його наступності, контекстності навчання, мотивації працівників, втілення результатів у практиці діяльності, залучення працівників до проектування навчального процесу.

Рівень організації, проміжний між індивідом та суспільством, відображає навчання/учіння та розвиток особистості і водночас розвиток самої організації, тому співвідноситься з концептом «самоучинна організація». У такій організації забезпечуються оптимальні освітні можливості для працівників, адже організація зацікавлена в неперервному навчанні свого персоналу, його високій кваліфікації та конкурентоспроможності. Аналіз офіційних сайтів Hilton Worldwide, Fairmont Hotels & Resorts, Carlson/Rezidor Hotel Group, Hyatt Hotels Corporation, Marriott, Starwood Hotels & Resorts та інших свідчить, що їм притаманні такі ознаки: добре розвинена учинна культура, сприйняття витрат на навчання персоналу як інвестицій, добре налагоджена система корпоративного навчання, заохочення працівників до самоосвіти та розвитку. Було простежено, що характерною відмінною особливістю готелю як самоучинної організації є горизонтальні та вертикальні зв'язки «зверху вниз», коли знання поширюються у всіх напрямках: від топ-менеджерів до працівників обслуговування, між членами команди одного рівня, від працівника низької кваліфікації до більш досвідченого і кваліфікованого, який є його наставником.



Усі процеси, що мають місце в організації, включаючи і навчальну діяльність, пов'язані із суспільством, адже безвідносне функціонування у суспільстві є неможливим. Як наслідок, професійний розвиток фахівців на рівні суспільства було співвіднесено із концептом «суспільство, що навчається», який розкриває його сутність. Вагомим інструментом його втілення є корпоративні університети, які набули значного поширення. Досліджуючи моделі корпоративних університетів провідних готельних корпорацій, виявлено несхожість їх структур. Їх об'єднуючими елементами є соціальна спрямованість та освітня діяльність, націлена на професійний та особистісний розвиток працівників мережі, принципи їх діяльності, форми і методи навчання, а також активне використання інтернет-технологій.

Ефективна реалізація освітніх можливостей на будь-якому рівні можлива за умови належного нормативно-правового забезпечення, аналіз якого у досліджуваних країнах показав, що у США та Канаді воно забезпечує цілісність та системність функціонування усіх складових професійного розвитку. Найбільш репрезентативною в обох країнах є група законів про професійне навчання, де визначено пріоритетні напрями політики обох країн з досліджуваного питання: формування системи розвитку робочої сили, яка повинна бути дружньою до працівника.

Компетентнісний підхід до аналізу професійного розвитку фахівців уможливив створення «карти компетенцій/компетентностей» фахівця готельної індустрії, в основі якої лежать мета-компетентність, тобто здатність працівника вчитися/навчатися; фахові компетентності та особисті якості працівника. Змістове наповнення було визначено з урахуванням загальних вимог до посад у готельному бізнесі, описаних в національних кваліфікаційних рамках США та Канади, корпоративних стандартів мережевих готельних підприємств та специфіки готельної індустрії та професій в ній.

Для набуття фахівцями необхідних компетентностей професійний розвиток у готельному бізнесі проходить циклічно, постійно відтворюючи чотири етапи: визначення навчальних потреб; планування навчання та професійного розвитку; навчання; оцінювання результатів навчання.

На всіх етапах, а особливо під час навчання, має місце взаємодія головних учасників навчального процесу: учителя та його дорослих учнів. Важливою передумовою створення належних суб'єкт-суб'єктних відносин у внутрішньо організаційному навчанні фахівців є врахування андрагогічних принципів партнерства, використання досвіду, орієнтації на учня, врахування вікових та індивідуальних пізнавальних особливостей учнів та інших факторів. Кожна людина є неповторною індивідуальністю, яка має свої уподобання, характер, фізичні та розумові здібності, освіту, культуру, життєвий та професійний досвід. Зважаючи на це, учні мають індивідуальний стиль навчання/учіння, а їх учителі відповідно, індивідуальний стиль викладання/научіння. Знання учасниками навчального процесу власного стилю сприяє успішному навчанню та їх подальшій самоосвіті, оскільки це надає переваги у навчанні та сприяє розвитку рис, невластивих певному стилю. Найбільш затребуваними в американських та канадських організаціях є

класифікації Ентоні Граша (A. Grasha); модель CORД; модель стилів викладання за Дж. Конті (G. Conti). Вони набули популярності завдяки своїй простоті та орієнтації на дорослу аудиторію.

Навчання нового зразку – учіння через співпрацю та соціальні практики – вимагає нового змісту і нових педагогічних технологій. Було з'ясовано, що навчання і професійний розвиток фахівців у великих готельних корпораціях є послідовним та неперервним завдяки організації видів навчання, згрупованих як: до-готельне, готельне та поза-готельне. У до-готельному навчанні, як стартовій точці професійного розвитку, прослідковується дві тенденції підготовки бажаючих працювати в готелях. Перша полягає в пошуку талановитих молодих людей, випускників шкіл, яким пропонуються різні освітні програми. По їх закінченню молоді люди здобувають необхідні знання, навички та уміння та працевлаштовуються в готелі корпорації. Друга тенденція ґрунтується на власній підготовці контингенту майбутніх працівників. Це означає проведення активної профорієнтаційної роботи, включення до шкільної програми низки профільних предметів, пов'язаних з індустрією гостинності, роз'яснення корпоративних цінностей, пропагування можливостей для професійного та кар'єрного росту.

Готельне навчання у досліджуваних брендах здійснюється за напрямками: вступне навчання, обов'язкове навчання працівників згідно законодавчих документів; навчання для підтримання корпоративних цінностей; навчання по відділам готелю; крос-культурне навчання; навчання менеджерів та супервайзерів. Більшість навчальних програм розробляється фахівцями з корпоративних університетів у тісній співпраці з менеджерами з розвитку персоналу. У всіх програмах чітко простежується курс на підтримання корпоративних цінностей та розвитку прихильності працівників до них. Усе більше навчальних програм розраховано не лише на менеджерів, але й на інші категорії працівників готелю, причому акцент робиться на розвитку загальних компетентностей, які найбільш затребувані в готельній справі. Інша характерна риса – розвиток якостей менеджера у працівників не менеджерських посад.

За законом відповідності, зміни у змісті навчання спричиняють зміни у формах і методах. Їх аналіз дає підстави стверджувати, що найбільш популярними і затребуваними формами і методами, використовуваними у навчанні фахівців готельних підприємств, є коучінг, баддінг та менторство/менторінг, тобто здійснювані на робочому місці.

У готельній індустрії, специфіка якої полягає в активному спілкуванні з клієнтами, особливим є і методи оцінювання. Оскільки оцінювання показує не тільки успіхи, але й прогалини у підготовці фахівця, воно дає можливість визначити навчальні потреби, як окремого працівника, так і всієї організації. Тому оцінювання, хоча і є кінцевим етапом навчального процесу, фактично не завершує його, а створює передумови для наступного етапу.

Осмислення прогностичних аспектів навчання і професійного розвитку фахівців готельного бізнесу в Україні базувалося на виокремленні прогресивних ідей досвіду США

та Канади у цій царині («чинники ефективності») та стримуючих факторів («чинники стримування»). Було з'ясовано, що їх врахування у діяльності американських та канадських готельних брендів сприяло підвищенню ефективності навчання персоналу готельних підприємств.

Обґрунтування концептуальних засад прогностичного розвитку механізмів зростання професійності та підвищення кваліфікації фахівців у нашій державі було здійснено за рівнями: суспільним, організаційним та індивідуальним. Було запропоновано низку методичних рекомендацій щодо удосконалення механізмів професійного розвитку фахівців загалом, і фахівців готельної справи в Україні зокрема. Їх впровадження у вітчизняну практику забезпечить ефективну внутрішньофірмову підготовку персоналу, високий рівень його кваліфікації, який відповідає міжнародним вимогам індустрії гостинності. Звідси випливає, що конкурентоспроможність вітчизняного фахівця підвищить конкурентоспроможність компанії, в якій він/вона працюють, яка в кінцевому результаті сприятиме підвищенню конкурентоспроможності вітчизняного готельного бізнесу, а відтак і економіки та процвітанню країни загалом.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абрамов Я. Принципи корпоративного управління у світі: чи слід їх запроваджувати в Україні? / Я. Абрамов // Юридичний журнал: ЮНІСТІАН. – №5. – 2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://justinian.com.ua/article.php?id=1208>
2. Авдошин С. М., Тарасов В. Б. Синергетические организации в экономике XXI века / С. М. Авдошин, В. Б. Тарасов // Известия АИН им. А. М. Прохорова. – Бизнес-информатика. – Т.17. – 2006. – С. 155-163.
3. Адова И. Б., Симонова М. В. Оценка компетентности как инструмент управления вознаграждением персонала организации / И. Б. Адова, М. В. Симонова // Вестник Томского государственного университета. – № 336. – 2010. – С. 119-124
4. Академічний тлумачний словник української мови (1970—1980). Мова: укр. – Електронна версія «Словника української мови» в 11 томах. – 2011. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://sum.in.ua/>
5. Алексюк А. Н. Общие методы обучения в школе / А. Н. Алексюк. – К.: Радянська школа, 1983. – 244 с.
6. Амренова М. М. Акмеологические ориентиры для создания самообучающейся организации / М. М. Амренова // Вестник ТГПУ. – Вып. 4 (94). – 2010. – С. 82-86 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/amrenova m. m. 82 86 4 94 2010.pdf](http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/amrenova_m._m._82_86_4_94_2010.pdf)
7. Андріяко Т. Ю. До визначення сутності поняття «корпорація» / Т. Ю. Андріяко. – Черкаський державний університет ім. Б. Хмельницького, 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nauka.kushnir.mk.ua/?p=43778>
8. Андрущенко В., Губерський Л. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / В. Андрущенко, Л. Губерський // Філософія освіти: пошук пріоритетів: у 7 кн. – К.: «МП Леся», 2012. – кн. 3. – 568 с.
9. Аніщенко О. Підготовка виробничого персоналу: андрагогічний аспект / О. Аніщенко. // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. – Вип.2. – С. 96 – 102.
10. Арджирис К. Организационное научение: пер. с англ. / К. Арджирис. - М.: ИНФРА-М, 2004. – 563 с.
11. Балашова Е. Гостиничный бизнес. Как достичь безупречного сервиса / Е. Балашова. – М.: ООО «Вершина», 2005. – 176 с.
12. Балла М. І. Великий англо-український словник; 3-е вид. / М. І. Балла. – К.: Видавничий дім «Чумацький шлях», 2006. – 666 с.
13. Баранова Е. А. Корпоративное повышение квалификации специалистов сферы туризма: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Екатерина Александровна Баранова. – М., 2010. – 302 с.

14. Батышев С. Я. Актуальные проблемы подготовки рабочих высокой квалификации / С. Я. Батышев. – М.: Педагогика, 1979. – 224 с.
15. Бережнова Е. В., Краевский В. В. Парадигма науки и тенденции развития образования / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 22-38.
16. Берека В. Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика: монографія / В. Є. Берека; за ред. А. Й. Сиротенка – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 482 с.
17. Бідюк Н. М. Теорія і практика професійного навчання безробітних у США: дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.04 / Бідюк Наталія Михайлівна. – К., 2009. – 544 с.
18. Білик Н. І. Моделювання процесу навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. І. Білик. – К., 2005. – 21 с.
19. Білоцерківська Т. М. Базова освіта як визначний чинник якісного надання послуг гостинності / Т. М. Білоцерківська // Туристична освіта в Україні: проблеми і перспективи: зб. наук. праць. – К.: Тонар, 2007. – С. 149 – 153.
20. Большая Советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1969-1978 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/135069/>
21. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
22. Бондарєва Л. Особливості підприємницького розвитку особистості дорослих в умовах ринкової економіки / Л. Бондарєва // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. – Вип.2. – С. 28 – 35.
23. Борисенко Л. Л. Структура самоорганізації науково-дослідницької діяльності майбутніх економістів / Л. Л. Борисенко // Вища освіта України: зб. наук. ст. – Додаток 1 до №1. – Том III. – Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2012. – С.312 – 319.
24. Борисенков В. П. Всегда актуальная проблема / В. П. Борисенков // Педагогика. – 2008. – № 1. – С.115-118.
25. Борисова М. В. Развитие освіти взрослых у Канаді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. В. Борисова. – Черкаси, 2012. – 20 с.
26. Брейем Б. Дж. Создание самообучающейся организации / Б. Дж. Брейем; под ред. И.В. Андреевой. – Серия «На пути к успеху»: пер. с англ. – Санкт-Петербург: Издат.дм «Нева», 2003. – 128 с.
27. Брызгалова С. И. Методология педагогики – новая реальность / С. И. Брызгалова // Педагогика. – 2006. – №10. – С.103-108.
28. Вакуленко О. Набув чинності Закон України «Про професійний розвиток працівників» / О. Вакуленко // Довідник кадровика: журнал. – 2012. – № 3

- [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kadrovik.ua/content/nabuvchinnost-zakon-ukra-ni-pro-profes-inii-rozvitok-prats-vnik-v>
29. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підр. для педагогів / Г. Ващенко. – Видання перше. – К.: Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.
  30. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія / Л. М. Ващенко. – К.: Тираж, 2005. – 380 с.
  31. Введение в научное исследование по педагогике: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлев, В. К. Розанов и др.; под. ред. В. И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
  32. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. - № 3. – С. 51-55.
  33. Великий тлумачний словник української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. - К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2001. – 1440 с.
  34. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / [Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубіянко В. В., Бабин І. І.]; за ред. В. Г. Кременя – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2004. – 382 с.
  35. Вікіпедія [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
  36. Віндюк А. В. Дефініції з професійної підготовки майбутніх фахівців з готельно-курортної справи // А. В. Віндюк // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. - №10. – 2010. С.13-16.
  37. Воробьева Е. М. Создание обучающейся организации как направление современного менеджмента / Е. М. Воробьева // Вісник Чернігівського університету. – Серія «Економічні науки». - № 207. – 2011. – С.60-62.
  38. Воробьева Е. М., Никитюк И. А. Функционирование обучающейся организации (на примере СП «Автосалон – AV») / Е. М. Воробьева, И. А. Никитюк // Вісник Чернігівського університету. Серія «Економічні науки». - № 197. – 2011. – С.36-40.
  39. Воротникова І.П. Андрагогічні засади професійного розвитку вчителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. – Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp3/profteh/vorotnikova.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp3/profteh/vorotnikova.pdf)
  40. Галынчик Т. А. Потенциал самообучения персонала организации: содержание, методика исследования и управление развитием: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. экон. наук: спец. 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством: Экономика труда» / Т. А. Галынчик. – Томск, 2012. – 22 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sun.tsu.ru/mminfo/2010/000384958/000384958.pdf>
  41. Гальперин Д. О. Корпоративное повышение квалификации специалистов сферы туризма по технологии продаж туристского продукта: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Гальперин Дмитрий Олегович. – М., 2002. – 219 с.

42. Герасимов Е. И. Практико-ориентированный подход к повышению квалификации персонала в условиях «самообучающейся организации»: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Герасимов Евгений Игоревич. – М., 2008. – 180 с.
43. Гиус Ари де. Живая компания: рост, научение и долгожительство в деловой среде: практ. пособ. / Ари де Гиус. – СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004. – 218 с.
44. Гін О. І. Прийоми педагогічної техніки / О. І. Гін [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.osvita.ua/school/technol/764](http://www.osvita.ua/school/technol/764)
45. Глобализация и туризм // Интервью с В. А. Квартальновым в газете «Завтра» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.zavtra.ru/cgi/veil/data/zavtra/01/408/72.html>
46. Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання / Т. М. Десятов; за загал. ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Видавництво «АртЕк», 2009 – 192 с.
47. Глоссарий.ru [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.glossary.ru/>
48. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Видання друге, доп. й виправ. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
49. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради науковцям / С. У. Гончаренко. – К.-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
50. Гончаренко С., Кушнір В. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес від репродуктивної педагогіки до педагогіки творчо-креативної / С. Гончаренко, В. Кушнір // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр.; за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К.; Хмельницький, 2008. – С.40 – 65.
51. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи: сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.
52. Гончарук А. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС / А. Гончарук // Педагогічні науки. – № 54. – 2012. – С. 31-36.
53. Горностаев П. В. Развивающая педагогика В. П. Вахтерова / П. В. Горностаев // Педагогика. – 2003. – № 4. – С.75-81.
54. Гостинець гостинності: круглий стіл «Проблеми підготовки кадрів для готельного господарства» // Дзеркало тижня. – 18 травня 2005. – № 18 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://dt.ua/SOCIETY/gostinets\\_gostinnosti\\_krugliy\\_stil\\_na\\_temu\\_problemi\\_pidgotovki\\_kadriv\\_dlya\\_gotel'nogo\\_gospodarstva\\_u\\_-43359.html](http://dt.ua/SOCIETY/gostinets_gostinnosti_krugliy_stil_na_temu_problemi_pidgotovki_kadriv_dlya_gotel'nogo_gospodarstva_u_-43359.html)
55. Грішнова О. А. Економіка праці та соціально-трудова відносини: підручник / О. А. Грішнова – К.: Знання. 2006. – 559 с.
56. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
57. Данельян А. А. Корпорация и корпоративные конфликты / А. А. Данельян // Евразийская правовая мысль и практика: в прошлом и настоящем: монография. -

- 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eurasialegal.info/index.php?option=comcontent&view=article&id=890%3A2011-09-29-08-41-59&catid=119%3A2011-09-29-08-07-56&Itemid=37&limitstart=2>
58. Данілюк І. Г. Сучасний словник іншомовних слів для середньої і вищої школи / І. Г. Данілюк. – Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2008. – 576 с.
59. Данюк В. М., Петюх В. М., Цимбалюк С. О. Менеджмент персоналу: навч. посіб. Вид. 2-ге без змін / В. М. Данюк, В. М. Петюх, С. О. Цимбалюк; за заг. ред. В. М. Данюка, В. М. Петюха. – К.: КНЕУ, 2006. – 398 с.
60. Дві великі світові готельні компанії об'єдналися // Нерухомість: вибір та огляд ринку: новини. – 19.01.2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://halupa.org.ua/article.php/20120119063436129>
61. Державний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003-95 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vobu.com.ua>
62. Деркач Ю. Неформальна освіта як умова неперервного навчання молоді / Ю. Деркач // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – Вип.23. – 2008. – С.17-22.
63. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология: учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
64. Десятов Т. Актуальні проблеми освіти дорослих у контексті глобалізації / Т. Десятов // Порівняльна професійна педагогіка. – № 1. – 2012. – С. 6-13.
65. Діденко В. Ф. Людина і світ: словник / В. Ф. Діденко, Л. В. Діденко, В. І. Кондрашова-Діденко. – К.: Віра-Р, 1998. – 88 с.
66. Дідур К. М. Сучасні методи оцінки персоналу / К. М. Дідур // Електронне наукове фахове видання «Ефективна економіка». – 2011. – Дніпропетровський державний аграрно-економічний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=776>
67. Докунина А. А. Концепция создания интеллектуальной организации / А. А. Докунина. – 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://media.miu.by/files/store/item/uses/xix/mim\\_uses\\_xix\\_02012.pdf](http://media.miu.by/files/store/item/uses/xix/mim_uses_xix_02012.pdf)
68. Домашин Г. Есть ли в России свои национальные гостиничные сети? / Г. Домашин // Парад отелей. – №1. – 2005. – С.10-11.
69. Еварович С. А., Малкова И. Ю. Модель компетенций как основа оценки результатов образовательных программ для взрослых / С. А. Еварович, И. Ю. Малкова // Вестник Томского государственного университета. – 2014. – Вып. № 2 (143). – С. 109-113.
70. Егорычев Д. Е. Внутрифирменное повышение квалификации кадров в условиях крупного туристского предприятия (на примере холдинга «Спутник»): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Денис Евгеньевич Егорычев. – М., 2009. – 283 с.
71. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / Голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.



72. Епифанова Н. Ш. Концепция формирования быстродействующих самообучающихся организаций / Н. Ш. Епифанова. – 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/pdf/2012/1/235.pdf>
73. Ефремова Т. Ф. Новый толковый словарь русского языка: толково-образовательный / Т. Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://efremova-online.ru/>
74. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: уч. пособ. для вузов. – 3-е изд., испр. / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2006. – 192 с.
75. Загнітко А. П. , Щукіна І. А. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова від А до Я / А. П. Загнітко, І. А. Щукіна. - Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2008. – 704 с.
76. Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002, № 2984-14, чинний, поточна редакція від 05.12.2012, підстава 5460-17 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
77. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991, № 1060-12, чинний, поточна редакція від 01.01.2013, підстава 5499-17 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
78. Закон України «Про професійний розвиток працівників» від 12.01.2012 № 4312-VI. [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>
79. Закон України «Про професійно-технічну освіту» від 10.02.1998, № 103/98-ВР, чинний, поточна редакція від 05.01.2013, підстава 5498-17 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр>
80. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособ. / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
81. Зорин И. В. Профессиональное туристское образование: Структурный анализ и понятийная база: монография / И. В. Зорин. – М.: Советский спорт, 2004. – 132 с.
82. Зорин И. В. Теоретические основы профессионального туристского образования: монография / И. В. Зорин. – М.: Советский спорт, 2001. – 264.
83. Зорин И. В. Феномен туризма: избр. соч. Российской международной академии туризма / И. В. Зорин. – М.: Наука, 2005. – 552 с.
84. Зязюн І. А. Філософія неперервної освіти / І. А. Зязюн // Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми: Міжнарод. наук.-практ. конф.: матеріали у 6 кн. – Чернівці: Митець, 1996. – Кн. 1. – С.13.
85. Зязюн І. А. Діалектика змісту освіти і змісту учіння / І. А. Зязюн // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. / Криворізький держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2003. – С. 32-39.
86. Ильясов Д. Н. Проектирование педагогических теорий / Д. Н. Ильясов // Педагогика. – 2004. - №9. – С.13-21.

87. Индивидуальное и организационное научение // Бизнес-образование без границ: конспект видеолекции, – 2012. – 64 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://aniri.flatrate.ru/Reading//04-OBH-06.pdf>
88. Инюшкина С. И. Повышение квалификации менеджеров туризма в системе корпоративного обучения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Светлана Игоревна Инюшкина. – М., 2007. – 206 с.
89. Исламгулова С. К. Об организации обучения в системе повышения квалификации / С. К. Исламгулова // Психолого-педагогические проблемы. – Том 20. – Часть 2. – 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cdn.sciepeople.com/materials/25886/Пс.-пед.проблемы>
90. Іванісов О. В., Доровський О. Ф. Удосконалення системи професійного навчання персоналу підприємства / О. В. Іванісов, О. Ф. Доровський // Управління розвитком. – 2010. – № 3 (79). – С. 66-68.
91. Іванченко Є. Ключові компетенції як складова компетентності економіста та їх оцінювання в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. Іванченко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009. – № 1. – С. 106-113.
92. Іпполітова І. Я. Необхідність створення організацій, що самонавчаються / І. Я. Іпполітова // Управління розвитком. – 2010. – № 3 (79). – С. 68-70.
93. Каньковський І. Професійна компетентність інженера-педагога 2010 / І. Каньковський [Електронний ресурс]. – Режим доступа: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/zbirnuk\\_nauk\\_praz/2010/2010\\_2\\_33.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nauk_praz/2010/2010_2_33.pdf)
94. Каплун А. В. Развитие систем подготовки квалифицированных работников у Болгарии і Польщі (кінець XIX – XX ст.) : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Каплун Андрій Володимирович. – К., 2011. – 467 с.
95. Квартальнов В. А. Биосфера и туризм: Глобальное взаимодействие и экология, география научных исследований территорий туристского назначения, культуры мира, системы туристских миграций, педагогика, социология и стратегия управления: В 5 т. Т. 4: Образовательное пространство и туристское законотворчество / В. А. Квартальнов; за ред. Л. С. Плаховой. – М.: Наука, 2002. – 367 с.
96. Кибенко Е. Р. Корпоративное право Великобритании. Законодательство. Прецеденты. Комментарии / Е. Р. Кибенко. – К.: Юстиниан, 2003. – 368 с.
97. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 257 с.
98. Кнодель Л. В. Теорія і практика фахівців сфери туризму в країнах-членах Всесвітньої туристської організації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти"/ Л. В. Кнодель. – Тернопіль, 2007. – 40 с.

99. Кокарева Е. О. Евристичне навчання як засіб творчого саморозвитку майбутніх педагогів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Е. О. Кокарева. – Тернопіль, 2012. – 19 с.
100. Колісник О. Духовний розвиток особистості / О. Колісник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3](http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3)
101. Колот А. М. Мотивація, стимулювання й оцінка персоналу: навч. посіб. / А. М. Колот. – К.: КНЕУ, 1998. – 224 с.
102. Конох А. П. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Конох Анатолій Петрович. – К., 2007. – 549 с.
103. Концепція розвитку системи підвищення кваліфікації працівників на період до 2010 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 20 березня 2006 р. № 158. – Київ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/158-2006-p>
104. Короткова Л. І. Ринок праці і професійна компетентність кваліфікованих робітників швейного профілю / Л. І. Короткова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11korwss.pdf>
105. Костицын Н. А. Эффективность корпоративного обучения / Н. А. Костицын // Бизнес-образование on-line [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.bizeducation.ru/library/management/hrm/teach/6/teach\\_kostisyn.htm](http://www.bizeducation.ru/library/management/hrm/teach/6/teach_kostisyn.htm)
106. Кочановская Е. О., Игнатенко Я. В. Корпоративное обучение и управление знаниями персонала как основа формирования обучающейся организации / Е. О. Кочановская, Я. В. Игнатенко // Бизнес образование: Байкальская международная бизнес-школа. – 2009. – С. 269-272.
107. Кравченко Е. В. Повышение квалификации специалистов в сфере туризма: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. В. Кравченко. – М., 2011. – 23 с.
108. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти: монографія / Л. М. Кравченко. – Полтава: Техсервіс, 2006. – 420 с.
109. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
110. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: Дидактика и методика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
111. Кремінь В. Інновація в контексті науки і освітньої практики / В. Кремінь // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр.; за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К.; Хмельницький, 2008. – С. 8-16.
112. Круль Г. Я. Основи готельної справи: навч. посіб / Г. Я. Круль.- К.: Центр учбової літератури, 2011. – 368 с.

113. Крушельницька О. В., Мельничук Д. П. Управління персоналом: навч. посіб. // О. В. Крушельницька, Д. П. Мельничук. – К.: Кондор, 2003 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://library.if.ua/book/45/3084.html>
114. Кузнецов И. Н. Корпоративная культура: учеб. пособ / И. Н. Кузнецов. – М.: Книжный дом, 2006. – 303 с.
115. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні: дис. ... д-ра пед. наук. : спец. 13.00.04 / Кузьмінський Анатолій Іванович. – К., 2003. – 443 с.
116. Левченко Т. І. Навчання як діяльність / Т. І. Левченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natura\\_l/vkpi/fpp/2009-3-2/11\\_Levchenko.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natura_l/vkpi/fpp/2009-3-2/11_Levchenko.pdf)
117. Лісова Н. І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: спец.13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Наталія Іванівна Лісова. – К., 2005. – 210 с.
118. Лобунець В. І., Коваленко Д. В. Науково-методичні засади аналізу академічної успішності студентів / В. І. Лобунець, Д. В. Коваленко. –2006 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.library.uipa.edu.ua/library/Left\\_menu/Zbirnik/14-15/.../Лобунець.doc](http://www.library.uipa.edu.ua/library/Left_menu/Zbirnik/14-15/.../Лобунець.doc)
119. Лозниця В. С. Психологія менеджменту. Теорія і практика: навч. посіб. / В. С. Лозниця. – К.: ТОВ «УВПК «ЕксОБ»», 2001. – 512 с.
120. Лозовецька В. Концептуальні засади формування компетентності викладача в умовах сучасного інформаційного простору / В. Лозовецька // Інформаційні телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: міжнар. наук.-практ. конф.: зб. наук. праць. – Львів: ЛДУ БЖД. – 2006. – С.567-572.
121. Лосєва Н. М. Інтерактивні технології навчання математики: навч.-мето.посіб. для студентів ВНЗ / Н. М. Лосєва, Т. В. Непомняща, А. Ю. Панова. – К.: Кафедра, 2012. – 228 с.
122. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку/ В. І. Луговий . – К.: МАУП, 1994. – 196 с.
123. Лук'янова Л. Дорослість як базова категорія андрагогіки / Лариса Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць. – К., Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. – Вип.2. – С.19 -27.
124. Лук'янова Л. Б. Внутрішньофірмове навчання як складова неперервної професійної освіти / Л. Б. Лук'янова // Психологічні та педагогічні проблеми педагогічної дії: зб. наук. праць : у 2-х ч. – Ч. 2 / за наук. ред. Л. О. Хомич, О. М. Ігнатівич. – Харків : НТУ «ХПІ», 2012. – С. 326-333.
125. Лук'янова Л. Б. Концептуальні положення освіти дорослих/ Л. Б. Лук'янова. – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПНУ, 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/7\\_NND\\_2009/Pedagogica/43099.doc.htm](http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.htm)

126. Макринова Е. И., Трунова С. Е. Обучающаяся организация как современная концепция развития персонала гостиницы / Е. И. Макринова, С. Е. Трунова. – 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/pdf/2012/6/115.pdf>
127. Максимчук Л. В. Педагогічні умови застосування інтерактивних технологій у підготовці майбутніх економістів-міжнародників / Л. В. Максимчук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: електронне фахове видання. – 2012. – №1. – С. 23-29.
128. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1999. – 308 с.
129. Мартинова Н. Розвиток неформальної освіти дорослих у туристичній індустрії України / Н. Мартинова [Електронний ресурс]. – Режим доступа: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/OD/2012\\_2/10\\_MNSTIU.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/OD/2012_2/10_MNSTIU.pdf)
130. Маслова В. В. Основы андрагогики: Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / В. В. Маслова. – Мариуполь, 2004. – 19 с.
131. Матвієнко П. І. Формування готовності педагогічних працівників до комплексної оцінки дидактичного процесу в системі післядипломної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / П. І. Матвієнко. – Луганськ, 2003. – 20 с.
132. Матушко А. Є. Оцінка ефективності навчання персоналу / А. Є. Матушко // Наукові праці. Економіка. – 2010. – Вип.132. – Том 145. – С. 108-114.
133. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.znание.org/docs/memorandum.html>
134. Менеджмент персоналу: навч. посіб. / В. М. Данюк, В. М. Петюх, С. О. Цимбалюк та ін.; за заг.ред. В. М. Данюка, В. М. Петюха. – [2-ге вид. без змін]. – К.: КНЕУ, 2006. – 398 с.
135. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К.: Вища школа, 2003. – 323 с.
136. Методы обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wikipedia.org/wiki/ru>
137. Методы обучения на рабочем месте // Бизнес-центр «Национальный» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nbc.ua/article/230>
138. Методы преподавания // Ответы на государственный экзамен - файл 1.doc [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://gendocs.ru/v20567/ответы\\_на\\_государственный\\_экзамен\\_-\\_методы\\_преподавания](http://gendocs.ru/v20567/ответы_на_государственный_экзамен_-_методы_преподавания)
139. Михайличенко О. В. Методика викладання суспільних дисциплін у вищій школі: навч. посіб / О. В. Михайличенко. – Суми: СумДПУ, 2008. – 122 с.

140. Міщик Л. І. Неперервна освіта дорослих у контексті вікового розвитку особистості / Л. І. Міщик // Вісник Черкаського університету. – Серія «Педагогічні науки». – № 10 (233). – 2012. – С. 107-113.
141. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Лемківський, Ю. В. Сухарніков. Відп. ред. М. Ф. Степко. – К.: Изд., 2004. – 60 с.
142. Молчанов С. Г. Профессиональная компетентность и система повышения квалификации педагогических и управленческих работников / С. Г. Молчанов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001\\_01/008.pdf](http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001_01/008.pdf)
143. Мошняга Е. В. Социально-педагогические условия совершенствования подготовки специалистов туристской деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 // Мошняга Елена Викторовна – М., 2003 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://diss.rsl.ru/diss/03/0151/030151050.pdf>
144. Муқан Н. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США: дис. ... д-ра пед. наук: спеціальність: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ Муқан Наталія Василівна. – К., 2011. – 488 с.
145. Мурашко М. І. Менеджмент персоналу: навч. посіб / М. І. Мурашко. – 3-тє вид., випр. і доп. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2008. – 435 с.
146. Мхеидзе Л. Р. Самообучающиеся организации как современная форма корпоративного обучения / Л. Р. Мхеидзе // Университетские чтения. – Вып. XIII. – 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.pglu.ru/lib/publications/University\\_Reading/2010/XIII/uch\\_2010\\_XIII\\_00036.pdf](http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2010/XIII/uch_2010_XIII_00036.pdf)
147. Мюллер В. Великий українсько-англійський словник. 210000 слів, словосполучень, ідіоматичних виразів, прислів'їв та приказок / В. Мюллер. – К.: Арії, 2011. – 800 с.
148. Назарова О. В. Проектирование и реализация программ подготовки рабочих на основе корпоративного обучения / О. В. Назарова: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». – М., 2012. – 28 с.
149. Наказ № 127/151 від 26.03.2001 «Про затвердження Положення про професійне навчання працівників на виробництві» / Міністерство праці та соціальної політики України, Міністерство освіти і науки України. – Київ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0315-01>
150. Наказ Державної туристичної адміністрації України від 24.09.2004 р. № 83 «Про затвердження Положення про порядок видачі дозволів на право здійснення туристичного супроводу фахівцям туристичного супроводу» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1344-04>
151. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [авт.: В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін.;

- редкол. В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), В. М. Мадзігон (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2011. – 304 с.
152. Нечволод Л. І. Сучасний словник іншомовних слів / Л. І. Нечволод. – Х.: Вид. група «ПП Торсінг плюс», 2011. – 768 с.
153. Ніколаєнко С. М. Стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в Україні: доповідь Голови Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти С. М. Ніколаєнка / Стенограма Дня Уряду України: перша частина «Про стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в Україні». – К.: Парламентське видавництво, 2003. – 171 с.
154. Ничкало Н. Професійна педагогіка і психопедагогіка праці у діалектичному взаємозв'язку / Н. Ничкало // Теорія і практика управління соціальними системами. – № 2. – Серія: Проблеми та тенденції розвитку педагогічної освіти. – Харків, 2013. – С. 42-53.
155. Ничкало Н. Г. Професійна освіта і навчання: проблеми взаємозв'язку з ринком праці / Н. Г. Ничкало // Формування широкої кваліфікації робітників. Вклад ПТО у розвиток трудового потенціалу XXI століття: зб. матер., підгот. у рамках реалізації укр.-нім. проекту «Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні» / Ю. Вайс, Н. Ничкало, А. Сімак та ін. – Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2007. – С. 134-148.
156. Ничкало Н. Г. Професійно-технічній освіті – державну політику та науково-педагогічне забезпечення / Н. Г. Ничкало // Нові технології навчання: наук.-метод.зб. – К.: ІСДО, 1995. – Вип.15. – С.9 -18.
157. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України / Н. Г. Ничкало – К. : Педагогічна думка, 2008. – 200 с.
158. Новиков А. М. О структуре теории образования / А. М. Новиков // Педагогика. – № 7. – 2005. – С.18-23.
159. Новиков А. М. Формы обучения в современных условиях / А. М. Новиков // Сайт академика РАО Новикова А. М. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.anovikov.ru/artikle/forms.htm>
160. Носаченко І. Післядипломна педагогічна освіта: пріоритети та проблеми / І. Носаченко // Освіта дорослих: Теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. – Вип. 2. – С.234-242.
161. Овчаренко С. Г. Неформальна освіта – необхідний елемент сучасної освітньої системи / С. Г. Овчаренко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kdu.ua/.../files/.../ovcharenko.doc>
162. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / О. І. Огієнко / за ред. Н. Г. Ничкало. – Суми: Еллада, 2008. – 444 с.

163. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ozhegov-shvedova.ru/>
164. Ожегов С. И. Словарь современного русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – [24-е изд., стереотип.] – М.: Азбуковник, 2003. – 940 с.
165. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: монографія / В. В. Олійник. – К.: Міленіум, 2003. – 594 с.
166. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка; [упоряд.: Н. Г. Протасова, Ю. О. Молчанова, Т. В. Куренна; ред. рада: В. Г. Кремень, Ю. В. Ковбасюк, Н. Г. Протасова та ін.]; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентіві України [та ін.]. – К.: Основа, 2014. – 496 с.
167. Пазюра Н. В. Внутрішньофірмова професійна підготовка виробничого персоналу в Японії і Південній Кореї: монограф. [за ред. Н. Г. Ничкало] / Н. В. Пазюра. – К.: Вид-во «Альфа-ПІК», 2014. – 514 .
168. Пальчевський С. С. Акмеологія: навч. посіб. для студентів вищих навч. закл./ С. С. Пальчевський. – К.: Кондор, 2008. – 398 с.
169. Пальчук М. И. Классификация форм и методов организации практического обучения в ВПУ кулинарного профиля // Культура народов Причерноморья. – 2006. – № 85. – С. 146 -149.
170. Пан Л. В., Сисенко Н. В., Абрамович О. К. Концепція управління знаннями як новий напрям менеджменту організацій / Л. В. Пан, Н. В. Сисенко, О. К. Абрамович // Наукові записки. – Серія «Економічні науки». – Том 30. – С. 97-102.
171. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Мн: Современное слово, 2005. – 720 с.
172. Педагогика: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1988. – С.385 - 409.
173. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2003. – 527 с.
174. Педагогічний словник / [кол. авт.: І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, О. Я. Савченко та ін.]; за ред. М. Д. Ярмаченка; АПН України, Ін-т педагогіки. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 576 с.
175. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін.]; за ред. С. О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
176. Петренко О. О. Методичний підхід до побудови та розвитку організації, що самонавчається / О. О. Петренко // Вісник Запорізького національного університету. – Серія «Економічні науки». – № 3 (15). – 2012. – С. 45-50.



177. Пілюгіна Т. В. Сучасна професійно-технічна підготовка працівників податкової служби у США / Т. В. Пілюгіна // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний університет ім. Г. Сковороди»: зб. наук. праць. – Педагогіка. Психологія. Філософія. – Вип. 27. – Том I (34). – Темат. випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2012. – С. 326-332.
178. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку: наук.-метод. посіб. / За заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К.: Міленіум, 2005. – 230 с.
179. Плахотнік О. В., Спіріна Т. П. Підготовка соціальних педагогів у системі неперервної освіти на засадах андрагогіки / О. В. Плахотнік, Т. П. Спіріна // Вісник Черкаського університету. – Серія «Педагогічні науки». – №10 (223). – Черкаси, 2012. – С.125 - 128.
180. Плеханова Л. А. Внутриорганизационное обучение как средство развития методической культуры преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования / Л. А. Плеханова: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». – Челябинск, 2012. – 24 с.
181. «Покоління Y» заявляє свої вимоги роботодавцям і змінює ринок праці // Українська правда, 23.10.2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://life.pravda.com.ua/society/2013/10/23/141365/>
182. Поліщук М. М. Педагогічні засади розвитку професійної компетентності фахівців митної справи у процесі підвищення кваліфікації: дис.. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Поліщук Мирослава Мстиславівна. – К., 2006. – 217 с.
183. Положення про порядок кваліфікаційної атестації та присвоєння кваліфікації особам, які здобувають професійно-технічну освіту: Наказ Міністерства праці та соціальної політики України та Міністерства освіти України від 31.12.1998, № 201/469 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0124-99>
184. Поняття особистості: сутність та соціологічні концепції // Соціологія. Загальний курс [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.big-lib.com/book/8\\_Sociologiya\\_Zagalnii\\_kyrs/753101Ponyattyaosobistosti\\_sytynist\\_ta\\_sociologichni\\_koncepcii](http://www.big-lib.com/book/8_Sociologiya_Zagalnii_kyrs/753101Ponyattyaosobistosti_sytynist_ta_sociologichni_koncepcii)
185. Попов Є. Ф., Балла М. І. Великий українсько-англійський словник; 4-те вид. / Є. Ф. Попов, М. І. Балла. – К.: Видавничий дім «Чумацький шлях», 2006. – 703 с.
186. Посохов І. М. Дослідження категорії корпорація і сутності корпорації / І. М. Посохов. – Харків: НТУ «ХПІ», 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vcpi/TPtEV/2012\\_16/statia/1posox.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vcpi/TPtEV/2012_16/statia/1posox.pdf)
187. Постанова Кабінету Міністрів України від 3 червня 1999 р. № 956 «Про затвердження Положення про ступеневу професійно-технічну освіту», поточна

- редакція від 09.07.2013, підстава 456-2013-п [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/956-99-п>
188. Постанова Кабінету Міністрів України від 29 серпня 2003 р., № 1380 «Про ліцензування освітніх послуг», поточна редакція від 21.08.2013, підстава 538-2013-п [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1380-2003-п>
189. Привалова И. В. Интеркультура и вербальный знак (лингво-когнитивные основы межкультурной коммуникации) : монография / И. В. Привалова. – М. : Гнозис, 2005. – 472 с.
190. Про заходи щодо сприяння підприємствам в організації професійного навчання кадрів на виробництві: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 24 січня 2001 р. № 13-р. – Київ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/13-2001-р>
191. Проект Закону України «Про післядипломну освіту» (з урахуванням пропозицій громадськості) / Міністерство освіти і науки країни: офіційний веб-сайт. – Київ, 2013. – 22 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1381224620/>
192. Проколієнко Л. М., Боришевський М. Й., Моляко В. О. Педагогічна психологія: навч. посіб. / Л. М. Проколієнко, М. Й. Боришевський, В. О. Моляко; за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – К.: Вища школа, 1991. – 183 с.
193. Про основні напрями розвитку трудового потенціалу в Україні на період до 2010 року: Указ Президента України від 03.08.99р. №958/99 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1082.3297.0>
194. Протасова Н. Г. Теоретичні основи навчання державних службовців у системі підготовки та підвищення кваліфікації: навч.-метод. посіб. / Н. Г. Протасова. – К.: Вид-во УАДУ, 2000. – 160 с.
195. Професійна освіта: словник / [уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало]. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
196. Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції: дис. ... канд. пед. наук: спец.13.00.04 / Проценко Олена Борисівна. – К., 2009 – 270 с.
197. Пуховська Л. Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям Болонського процесу у наступному десятиріччі / Л. Пуховська // Освіта дорослих: Теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. – Вип. 2. – С.72-79.
198. Пуховська Л. П. Сучасні стратегії формування професіоналізму вчителів у різних освітніх системах: порівняльний аналіз / Л. П. Пуховська // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Херсон: ХДПУ, 2002. – Вип.41, Ч.1. – С.35 – 40.
199. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти / Л. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка: наук.

- журнал / Голов. ред. Н. М. Бідюк. – К.; Хмельницький: ХНУ, 2011. – Вип. 1. – С. 97-106.
200. Пуховська Л. Формування світового освітнього простору: історія, проблеми, перспективи / Л. Пуховська // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1. – С.20 -23.
201. Пуцентейло П. Р. Економіка і організація туристично-готельного підприємництва: навч. посіб. / П. Р. Пуцентейло. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 344 с.
202. Развитие и обучение персонала // Algorplus: Алгоритмы решения стратегических задач управления персоналом [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.algocons.ru/category.php?id\\_current\\_cat=59](http://www.algocons.ru/category.php?id_current_cat=59)
203. Резанович И. В., Шкерина Г. А. Концептуализация педагогического опыта повышения квалификации / И В. Резанович, Г. А Шкерина // Весник ТГПУ. – 2010. – Вып. 4 (94). – С. 51-55.
204. Рекомендації щодо сприяння стимулюванню заінтересованості роботодавців у підвищенні професійного рівня працівників, затверджені наказом Міністерства праці та соціальної політики України від 3 грудня 2008 року №564 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/FIN44854.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/FIN44854.html)
205. Рекомендації щодо стимулювання працівників, які підвищують свою кваліфікацію, затверджено Міністерством праці та соціальної політики України від 3 грудня 2008 р., № 564 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/FIN44854.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/FIN44854.html)
206. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. / К. Роджерс; общ. ред. и предисл. Исниной Е. И. – М.: Издат. группа «Прогресс», 1994. – 480 с.
207. Роздольская И. В. Управление знаниями как комплексный процесс идентификации и развития интеллектуальной ключевой компетенции хозяйствующих субъектов и повышения их конкурентоспособности / И. В. Роздольская // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. - № 4. – 2011. – С. 23-32.
208. Розенберг Д. М. Бизнес. Менеджмент: Терминологический словарь / Д. М. Розенберг; пер.с англ.-М.: Изд. дом «ИНФРА – М», 1997. – 464 с.
209. Романовський О. О. Теорія і практика зарубіжного досвіду в підприємницькій освіті України: монографія / О. О. Романовський. – К.: Деміур, 2002. – 400 с.
210. Садовець О. В. Особливості професійного розвитку вчителів середніх шкіл в об'єднаннях працівників освіти США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Садовець. – Тернопіль, 2011. – 22 с.
211. Сакун Л. В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира: монография / Л. В. Сакун. – К.: МАУП, 2004. – 339 с.

212. Салова Т. Б. Оцінювання персоналу в системі управління / Т. Б. Салова. – 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2009-02/09stbpsu.pdf>
213. Самойленко П. В. Формування моделі фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” – випускника хіміко-біологічного факультету педагогічного університету / П. В. Самойленко // Вища освіта України: Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору: в 5 т. – К., 2008. – Т. 5 (12), дод. 3. – С. 524 – 530.
214. Самообучающаяся организация // Словарь терминов HR [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://hrm.ru/db/hrm/60B1F368C4089E2EC3257578006CC360/glossary.html>
215. Саморозвиток і процес самореалізації особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchniki.ws/15461213/pedagogika/samorozvitok>
216. Семідоцька В. А. Англійська мова менеджменту готельно-ресторанного бізнесу: Навчальний посібник / В. А. Семідоцька. – К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2004. – 113 с.
217. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации: пер. с англ. / П. Сенге. – М.: ЗАО «Олимп-бизнес», 2003. – 408 с.
218. Сенин В. С. Организация международного туризма: учеб. – 2-е изд., перераб. и доп. / В. С. Сенин. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 400 с.
219. Сингаївська А. М. Розмежування понять «навчання» та «учіння» / А. М. Сингаївська // Вісник НТУУ «КПІ». – Філософія. Психологія. Педагогіка. – Вип. 3. – 2011. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.novyn.kpi.ua/2011-3/03-ped-Syngayivska.pdf](http://www.novyn.kpi.ua/2011-3/03-ped-Syngayivska.pdf)
220. Сисоєва С. Освіта і особистість в умовах цивілізаційних змін / С. Сисоєва // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К.: Хмельницький, 2008. – С. 66-74.
221. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навч. посіб. / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.
222. Ситник О. П. Професійна компетентність вчителя / Олександр Ситник // Управління школою. – 2006. – №14. – С. 2-9.
223. Сігаєва Л. Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ): монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. – К.: ТОВ «ЕКМО», 2010. – 318 с.
224. Скрипченко О. В., Падалка О. С., Скрипченко Л. О. Психолого-педагогічні основи навчання: навч. посіб / О. В. Скрипченко, О. С. Падалка, Л. О. Скрипченко. – К.: Укр. Центр духовної культури, 2005. – 712 с.

225. Скульська В. Є. Організація професійного навчання безробітних у професійно-технічних навчальних закладах: навч.-метод. посіб. / В. Є. Скульська. – К.: ІПК ДСЗУ, 2012. – 212 с.
226. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
227. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К.: УРЕ, 1985. – 968 с.
228. Словник української мови: в 4 т. / за ред. М. Л. Мандрики. – К.: Наукова думка, 1973. – Т.1 – 4.
229. Смолій В. А. Енциклопедичний словник-довідник з туризму / В. А. Смолій, В. К. Федорченко, В. І. Цибух; за ред. В. К. Федорченка. – К.: ТОВ "Видавничий Дім "Слово", 2006. – 370 с.
230. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1986. – 420 с.
231. Сокол Т. Г. Організація обслуговування в готелях і туристичних комплексах: підручник / Т. Г. Сокол. – 2-ге вид. перероб. та допов. – К.: Альтерпрес, 2012. – 446 с.
232. Сокол Т. Г. Педагогічні умови навчально-методичного забезпечення професійної підготовки менеджерів туристичної індустрії: дис. ... канд. пед. наук: спец.: 13.00.04 // Сокол Тетяна Георгіївна. – К., 2011. – 312 с.
233. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / І. В. Соколова; за ред. С. О. Сисоєвої. – Маріуполь-Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
234. Соловей Л. С. Становлення вітчизняної системи підготовки майбутніх фахівців сфери туризму (друга половина ХХ ст.): дис. ... канд. пед. наук: спец.: 13.00.01 // Соловей Людмила Сергіївна. – К., 2011. – 250 с.
235. Сподін Л. А. Нова освітня парадигма у філософському дискурсі / Л. А. Сподін // Науковий вісник «Гілея». – 2012. – Вип. 66. – С.557-561.
236. Ставицька І. В. Реалізація Єврпоейського досвіду впровадження компетентнісного підходу у вищій школі України / І. В. Ставицька // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний університет ім. Г. Сковороди»: зб. наук. праць. – Педагогіка. Психологія. Філософія. – Вип. 27. – Том I (34). – Темат. випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2012. – С. 411-415.
237. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – Изд. 2-е., испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2001. – 990 с.
238. Столяренко О. Б. Психологія особистості / О. Б. Столяренко // Українські підручники онлайн [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://pidruchniki.ws/13560615/psihologiya/psihologichna\\_harakteristika\\_osobistosti#658](http://pidruchniki.ws/13560615/psihologiya/psihologichna_harakteristika_osobistosti#658)

239. Стратієвський Є. Політичний вибір українців і теорія поколінь / Є. Стратієвський // Zaxid.net. – 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zaxid.net/news/showNews.do?politichniyvibirukrayintsivi teoriya pokolin & objectId=1272958>
240. Стрельніков В. Ю. Теоретичні засади проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи (підготовка бакалаврів економіки): монографія / В. Ю. Стрельніков; за ред. С. У. Гончаренко. – Полтава: РВУ ПУСКУ, 2005. – 329 с.
241. Суворов Н. С. Об юридических лицах по римскому праву / Н. С. Суворов; науч. ред В. С. Ем, Н. В. Козлова. - М.: Статут, 2000. – 299 с.
242. Сутність і зміст процесу самореалізації особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://npu.edu.ua/e-book/book /html/D/ispu ksue Monografiya Nesterenko/100.html>
243. Сутність та особливості готельних послуг [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchniki.ws/20080215/turizm /sutnist osoblivosti gotelnih poslug>
244. Сушенцев А. О. Вимоги ринку праці до професійного вдосконалення виробничого персоналу у США / А. О. Сушенцев // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»: зб. наук. праць. – Педагогіка. Психологія. Філософія. – Вип. 27. – Том I (34): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2012. – С.432 – 438.
245. Сыроедова О. Н. Акционерное право США и России (сравнительный анализ) / О. Н. Сыроедова. – М. Спарк, 1996. – 112 с.
246. Сыротюк С. Д. Самообучающаяся организация как перспективная форма управления компетентностью персонала / С. Д. Сыротюк // Вектор науки ТГУ. – Серия «Экономика и управление». - № 2 (9). – 2012. – С. 72-77.
247. Тарасов В. Б., Ярных В. В. Интеллектуальные и самообучающиеся организации в сфере высшего образования / В. Б. Тарасов, В. В. Ярных // Открытое образование. - № 4. – 2006. – С. 34-38.
248. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: наук. вид. / за заг.ред. С. О. Сисієвої. – К.: КІМ, 2008. – 424 с.
249. Технологія гостинності // XIII Міжнародний економічний форум у Львові. – ID 6107. – 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=6107>
250. Тимошенко В. І., Мунін Г. Б., Дишлевський В. П. Маркетинг готельно-ресторанного бізнесу / В. І. Тимошенко, Г. Б. Мунін, В. П. Дишлевський [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tourism-book.com/pbooks/book-37/ua/chapter-1833/>
251. Тихомирова Е. Л. Активные методы обучения / Е. Л. Тихомирова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.cst.vologda-uni.ru/index.php](http://www.cst.vologda-uni.ru/index.php)

252. Тищенко О. І. Загальнонаукові засади дослідження поняття професійної компетентності // Електронний журнал. – Вип.10 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp10/tishenko.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp10/tishenko.pdf)
253. Ткаченко Т. І., Бойко М. Г. Формування професійної компетентності менеджерів туризму / Т. І. Ткаченко, М. Г. Бойко // Туристична освіта в Україні: проблеми і перспективи: зб. наук.п раць. – К.: Тонар, 2007. – С. 233-237.
254. Торопчина С. В. Определение индивидуального стиля учения как необходимое условие формирования автономии специалистов-профессионалов / С. В. Торопчина // Ползуновский альманах. – 2005. – № 4. –С. 125-128.
255. 3 столпа самообучающейся организации // Business Person [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://business-person.ru/lider/47/>
256. Улесов А. Методы сбора данных на различных этапах проведения внутрикорпоративного обучения / А. Улесов. – 2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ulesoff.ru/story/6.html>
257. У Міносвіти і науки розроблено проект Закону України «Про освіту дорослих» // Урядовий портал: єдиний веб-портал органів виконавчої влади [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art\\_id=21345093](http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=21345093)
258. Умови вдосконалення і професійного саморозвитку [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://toplutsk.com/articles-article\\_375.html](http://toplutsk.com/articles-article_375.html)
259. Управление персоналом организации: учеб. / под ред.А. Я. Кибанова. – Изд. 2-е, доп., перераб. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 638 с.
260. Управление развитием персонала и обучение персонала: Центр делового развития «Профи-Карьера» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.seminarna.ru/147.html>
261. Фастовець О. О. Екологічна підготовка майбутніх менеджерів туризму у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.: 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / О. О. Фастовець. – К., 2008. – 20 с.
262. Федорченко В. К., Фоменко Н. А., Скрипник М. І., Цехмістрова Г. С. Педагогіка туризму: навч. посіб. для студентів ВНЗ / [кол. авт.: В. К. Федорченко, Н. А. Фоменко, М. І. Скрипняк, Г. С. Цехмістрова]. – К.: Слово, 2004. – 296 с.
263. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму: монографія / В. К. Федорченко; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Слово, 2004. – 472 с.
264. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців сфери туризму: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / В. К. Федорченко. – К., 2005. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до автореф.: [http://tourlib.net/aref\\_tourism/fedorchenko.htm](http://tourlib.net/aref_tourism/fedorchenko.htm).

265. Филиппова Л. Д. Высшая школа США / Л. Д. Филиппова. – М. : Наука, 1981. – С. 98–99.
266. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб / М. М. Фіцула. – 2-ге вид. – Тернопіль: Навч. книга-Богдан, 2003. – 136 с.
267. Флегонтова Н. М. Словник-довідник термінів педагогічного маркетингу/ Н. М. Флегонтова. – К.: Освіта України, 2008. – 80 с.
268. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособ. / Ю. Г. Фокин. – М.: Академия, 2008. – 224 с.
269. Фоменко Н. А. Теоретико-методичні засади формування стандартів освіти у сфері туризму: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. А. Фоменко. – Черкаси, 2012. – 40 с.
270. Харчук С. А., Реморов Я. С. Необхідність підготовки та підвищення кваліфікації кадрів на підприємстві в сучасних умовах господарювання / С. А. Харчук, Я. С. Реморов // Управління персоналом [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukr.vipreshebrik.ru/upr-presonal/4462-neobkhidnist-pidgotovki-ta-pidvishchennya-kvalifikatsiji-kadriv-na-pidpriemstvi-v-suchasnikh-umovakh-gospodaryuvannya.html>
271. Хвостов В. М. Система римского права: учебник / В. М. Хвостов; вст. ст. Е. А. Суханов, В. А. Томсинов. – М.: Спарк, 1996. – 522 с.
272. Хлебнікова Т. М. Управління процесом саморозвитку особистості вчителя / Т. М. Хлебнікова // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць. – Полтава, 2011. – С.280 – 285.
273. Хмельюк Р. И. Подготовка учителя в вузе / Р. И. Хмельюк // Педагогика. – 2002. - №9/10. – С.119 – 120.
274. Хміль Ф. І. Управління персоналом: підруч. для студ. вищ. навч. закладів / Ф. І. Хміль. – К.: Академвидав, 2006. – 488 с.
275. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – М.: Per Se, 2002. – 304 с.
276. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / Л. Л. Хоружа. – К.: Преса України, 2003. – 319 с.
277. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. - № 2. – С. 58-64.
278. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень: навч. посіб. // Г. С. Цехмістрова. – К.: Вид. дім «Слово», 2006. – 240 с.
279. Чемерис І. М. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності та компетенції/ І. М. Чемерис // Вища освіта України. – 2006. - № 2(20). – С. 84-88.



280. Чемерис О. А. Категорійний аналіз поняття «фактор» у контексті вивчення проблеми підвищення рівня успішності майбутніх учителів математики / О. А. Чемерис. – 2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/493/1/245EA017.pdf>
281. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності: навч. посіб. / [Д. В. Чернілевський, О. М. Ганзюк, В. Г. Захарченко та ін.]; за ред. Д. В. Чернілевського. – К.: Вид-во ун-ту «Україна», 2004. – 478 с.
282. Чернишова Є. Р. Теорія і практика формування кадрового потенціалу навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти: дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.04 / Чернишова Євгенія Родіонівна. – К., 2013. – 479 с.
283. Чинарова К. «Карманная школа»: как создать корпоративный учебный центр / К. Чинарова // Управление компанией. – № 2. – 2005. – С.88-92.
284. Шевчук Л. І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шевчук Людмила Іванівна. – К., 2001. – 398 с.
285. Шиянов Е. Н., Ромаева Н. Б. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики / Е. Н. Шиянов, Н. Б. Ромаева // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 17-25.
286. Щенников С.А. Открытое образование. / Сергей Александрович Щенников. – М.: Наука, 2002. – 527 с.
287. Щербіна В. К. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя економіки в умовах інтерактивного навчання: дис. ... канд. пед. наук: спец.: 13.00.04 / Щербіна Владислава Констянтинівна. – Харків, 2009. – 295 с.
288. Энциклопедический словарь [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.deport.ru/slovar/bes/g/genezis.html>
289. Энциклопедия профессионального образования. В 3-х т. / под. ред. С. Я. Батышева. – М., АПО, 1999. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.anovikov.ru/dict/epo.pdf>
290. Эффективные беседы и индивидуальная поддержка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ey.com/RU/ru/Careers/ Students/ Yourdevelopment>
291. Юнацкевич Р. И. Социально-экономическое развитие и образование взрослых / Р. И. Юнацкевич // Человек и образование. – СПб.: ИОВ РАО, 2009. – № 2. – С. 63-75.
292. Юридична енциклопедія / Ю. С. Шемшученко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://leksika.com.ua/18220526/legal/kvalifikatsiya>
293. Ягупов В. В. Педагогіка – поняття про форми організації нвчання / В.В.Ягупов.// Онлайн-бібліотека освітньої та наукової літератури [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://eduknigi.com/ped\\_view.php?id=213](http://eduknigi.com/ped_view.php?id=213)
294. Янкевич В. Мировые гостиничные сети в России / В. Янкевич // Туризм: практика, проблемы, перспективы. - №6. – 2001. – С.42-44.

295. Яцик М. Р. Формування професійної компетентності майбутніх економістів як інтердисциплінарна педагогічна проблема / М. Р. Яцик // Вісник Черкаського університету: наук. журнал. – Серія педагогічні науки. – № 3 (256). – Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2013. – С.145-149.
296. Яценко Е. М. Саморозвиток особистості в процесі професійної підготовки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc\\_gum/VKPI\\_fpp/2007-3-2/33\\_Yaschenko.pdf](http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2007-3-2/33_Yaschenko.pdf)
297. A Memorandum on Lifelong Learning // European Commission . – Unit E-3 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.irlgov.ie/educ/new/LifeLongLearninghtm.htm>
298. A portrait of work-related learning in Quebec [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/OtherReports/>
299. ABBY Lingvo online: безкоштовний словник online [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lingvo.ua/uk/Translate/en-uk/>
300. About emerit training [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://emerit.ca/en/emerit\\_training/about\\_emerit\\_training](http://emerit.ca/en/emerit_training/about_emerit_training)
301. About Hilton Worldwide [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hiltonworldwide.com>
302. About Hyatt [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hyatt.com>
303. About Marriott [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.marriott.com>
304. Accor celebrates 25 years of the hospitality industry's largest corporate university: Press Release. – January 17th, 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.accor.com/fileadmin/user\\_upload/](http://www.accor.com/fileadmin/user_upload/)
305. Act to Promote Workforce Skills Development and Recognition: Current Version in force since April 1, 2011 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.canlii.org/en/qc/laws/stat/cqlr-c-d-8.3/>
306. Adult Education and Family Literacy Act of 1998 // Adult Education. Ed.gov. US Department of Education: official site [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www2.ed.gov/policy/adulted/leg/legis.html>
307. Adult Education Survey (AES) // European Commission: Your Key to European Statistics, 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/)
308. Adult Learning Knowledge Centre // Canadian Council on Learning [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ccl-cca.ca/CCL/AboutCCL/KnowledgeCentres/AdultLearning/OurWork/index.html>
309. Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL) // National Center for Education Statistics. – Canada: Institute of Education Sciences, 2003 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nces.ed.gov/pubsearch>
310. Ahammad Sh. Importance of training; a case study of Hilton hotel, Cyprus: Master's Thesis / Sh. Ahammad. – Stockholm: School of Business Study, 2013. – 36 p

311. AHLA – American Hotel and Lodging Association [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ahla.com/>
312. AHLEI – American Hotel and Lodging Educational Institute: official site [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.ahlei.org](http://www.ahlei.org)
313. Alias M., Zakaria N. Methods of teaching and goals of teaching: teaching styles of teachers in higher institutions / M. Aliaa, N. Zakaria. – Malaysia: Universiti Tun Hussein Onn, Politeknik Klementerian Pengajian Tinggi, 2008. – 11 с.
314. Allen M. The corporate university handbook: designing, managing and growing a successful program / M. Allen. – New York: AMACOM, 2002. – 275 p.
315. Allen M. The next generation of corporate universities: innovative approaches for developing people and expanding organizational capabilities / M. Allen. – San Francisco: Pfeiffer, 2007. – 432 p.
316. American Association for Adult and Continuing Education – AAACE: official site [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.aaace.org>
317. American Hotel and Lodging Educational Institute (EI) // Hospitality Net [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hospitalitynet.org/>
318. American Society for Training and Development state of the industry report, 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.astd.org/>
319. Arago´N-Sa´Nchez A., Barba-Arago´N I., Sanz-Valle R. Effects of Training on Business Results / A. Arago´N-Sa´Nchez, I. Barba-Arago´N., R. Sanz-Valle // International Journal of Human Resource Management. – 2003. – Vol. 14. – pp. 956-980.
320. Argyris C., Schon D. A. Theory in practice. Increasing professional effectiveness / C. Argyris, D. A. Schon. – San Francisco: Jossey-Bass, 1974. – 224 p.
321. Argyris C., Schon D. Organizational learning: a theory of action perspective effectiveness / C. Argyris, D. A. Schon. – Reading, MA: Adisson-Wesley, 1978. – 356 p.
322. Arthur W., Bennett W. Effectiveness of training in organizations: a meta-analysis of design and evaluation features / W. Arthur, W. Bennett // Journal of Applied Psychology. – 2003. – Vo. 88. – No 2. – pp. 234 – 245.
323. Association for Career and Technical Education – ACTE [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.acteonline.org/>
324. ASTD (American Society for Training and Development): official site [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.astd.org/About>
325. ASTD’s annual review of workplace learning and development // ASTD State of the Industry Report, 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://astd.org>
326. Austin Sh. The evolution of workplace training / Sh. Austin // EHS Today. – September, 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ehstoday.com/training/evolution\\_workplace\\_training](http://ehstoday.com/training/evolution_workplace_training)

327. Barillas de Duarte M. Formal education, informal education and continuing education in Europe and Latin America / M. Barillas de Duarte // Background Document [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.europarl.europa.eu/intcoop/eurolat/committees/social/meetings>
328. Baskette M. The chef manager / M. Baskette. – Upper Saddle River, NJ, USA: Prentice Hall, 2001. – 236 p.
329. Bates T. Career development for high flyer / T. Bates // Management Development Review. – 1994. – Vol.7. – No 6. – pp. 20-24.
330. Bean R. The effectiveness of cross-cultural training in the Australian context: report / R. Bean. – Canberra, Australia: Cultural Diversity Services Pty Ltd, 2006. – 242 p.
331. Beaver G. Technology, culture and competitive advantage: inextricable links / G. Beaver // Strategic Change. – 2000. – Vol. 9. – Issue 3. – pp.145-146.
332. Beckert J., Walsh K. Development plans replace performance reviews at Harvey hotels // Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly. – 1991. – Vol. 34. – No 4. – pp. 72-80.
333. Bernthal P. Measurement gets strategic / P. Bernthal // Training and Development. – 2005. – Vol.59. – No 5. – pp. 53-59
334. Bersin J. Death of the Corporate University – Birth of Learning Services / J. Bersin // Bersin & Associates, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.workinfo.com/free/downloads/447.htm>
335. Bersin J. Modernize corporate training: the enterprise learning framework / Josh Bersin // Bersin by Deloitte: blog. – 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://joshbersin.com/2009/05/24/>
336. Blanchard P. N., Thacker J. W. Computer-based training methods / P. N. Blanchard, J. W. Thacker // Effective Training: Systems, Strategies, and Practices. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 2009. – pp. 263-287.
337. Bolman L. G. Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership / L. G. Bolman, T. E. Deal. – Second Edition. – San Francisco: Jossey-Bass, 1997. – 178 p.
338. Boon J., van der Klink M. Competencies: the triumph of a fuzzy concept / J. Boon, M. van der Klink // Proceedings of Academy of Human Resources Development Annual Conference. – Honolulu, HA; 7 February – 3 March 2002. – Vol. 1. – pp. 327-334.
339. Boud D., Garrick J. Understandings of workplace learning / D. Boud, J. Garrick // Understanding Learning at Work; ed. by D. Boud, J. Garrick – London: Routledge, 1999. – pp. 1-13.
340. Brayans P., Smith R. Beyond training: reconceptualising learning at work / P. Brayans, R. Smith // Journal of Workplace Learning. – Vol.12. – No 6. – 2000. – pp. 228-235.
341. British Columbia hospitality workplace // go2hr [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.go2hr.ca/articles/>

342. Brookfield S. D. The epistemology of adult education in the United States and Great Britain: cross-cultural analysis / S. D. Brookfield ; ed. B. P. Bright // Theory and practice in the study of adult education: epistemological debate. – L. : Routledge, 1989. – pp. 141–173.
343. Bryson L. Adult education / L. Bryson. – N. Y: American Book Company, 1936. – 253 p.
344. Buddying, shadowing и другие новые методы обучения персонала // Справочник по управлению персоналом, 2006. – №1. – С. 9-14.
345. Burgess C. The hotel financial manager – challenges for the future / C. Burgess // International Journal of Contemporary Hospitality Management. – 2000. – Vol.12. – No 1. – pp. 6-12.
346. Burkett H. Action planning as a performance measurement and transfer strategy / H. Burkett // Measuring and Evaluating Training: ASTD Handbook; ed. by P. P. Phillips. – ASTD, 2010. – pp. 107-124.
347. Business Study Abroad // BYU Marriott School: Global Management School [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://marriottschool.byu.edu/gmc/involvement/globalbusiness>
348. Canada Education Savings Program [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hrsdc.gc.ca/en/gateways/topics/cgs-qxr.shtml>
349. Canadian Council on Learning – CCL [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ccl-cca.ca/ccl/Newsroom/Releases/>
350. Career development // My Future. – Australia’s Career Information and Exploration Service Centre [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.myfuture.edu.au/The%20Facts/Careers/Career%20>
351. Carl D. Perkins Act: Policy and Advocacy / D. Carl // ACTE – Association for Career and Technical Education: official site [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.acteonline.org/perkins/>
352. Carlson Rezidor Business School graduates enjoy environment of learning and serving // Carlson’s Activities as a Responsible Business [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://responsiblebusiness.carlson.com/business-school-graduates-enjoy-environment>
353. Carnevale A., Gainer L., Ville J. Training in America: the organization and strategic role of training / A. Carnevale, L. Gainer, J. Ville. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990. – 543 p.
354. Carnevale A., Smith N., Strohl J. Help wanted: projections of jobs and education requirements through 2018 / A. Carnevale, N. Smith, J. Strohl. – Washington, D.C.: Georgetown University, Center on Education and Workforce, 2010 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.cew.georgetown.edu/jobs2018/>

355. Case Studies: The Difficult Guest // Distinctively Human Training Programs. – Media Partners, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.mediapartners.com/case\\_studies/dg.htm](http://www.mediapartners.com/case_studies/dg.htm)
356. Cassidy S. Learning styles: an overview of theories, models, and measures / S. Cassidy // Educational Psychology. – August, 2004. – Vol. 24. – No 4. – pp. 419-444.
357. Cassidy T. Outlining the importance of hospitality management training / T. Cassidy // Education and Training in the Hospitality Industry [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.cookeryonline.com/Thesis/Training/Contents.html](http://www.cookeryonline.com/Thesis/Training/Contents.html)
358. Cazal D., Dietrich A. Compétences et saviors: quels concepts pour quelles instrumentation / D. Cazal, A. Dietrich // Gérer les Compétences: des Instruments aux Processus; ed. A. Klarsfeld, E. Oiry. – Paris: Vuibert, 2003. – pp. 241-262.
359. Chang Y. H. E. An empirical study of Kirkpatrick's evaluation model in the hospitality industry: FIU Electronic, Theses and Dissertations / Y. H. E. Chang. – 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.digitalcommons.fiu.edu/etd/325>
360. Chapman A. Kolb Learning Styles / A. Chapman. – May, 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>
361. Chapman A. Kirkpatrick's learning and training evaluation theory/ A. Chapman // Human Resources Grey Campus, Project Management Institute, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.businessballs.com/kirkpatricklearningevaluationmodel.htm>
362. Cheetham G., Chivers G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches / G. Cheetham, G. Chivers // Journal of European Industrial Training – 1998. – Vol. 22. – No 7. – pp. 267-276.
363. Clark D. Kirkpatrick's four level evaluation model / D. Clark // Big Dog & Little Dog's Performance. – 2012 Juxtaposition [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/isd/kirkpatrick.html>
364. Clarke N. The politics of training needs analysis / N. Clarke // Journal of Workplace Learning. – 2003. – Vol. 15. – pp. 141-153.
365. CLC. How can we improve the impact of the L&D function on business outcomes? // Corporate Leadership Council, Corporate Executive Board 14 червня 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ldr.executiveboard.com/Public/PDFs/Driving\\_Business\\_Impact.pdf](http://ldr.executiveboard.com/Public/PDFs/Driving_Business_Impact.pdf)
366. Clemenz C. Measuring perceived quality of training in the hospitality industry: dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy / C. Clemenz. – Blacksburg, Virginia: Virginia Polytechnic Institute, 2001, – 238 p.
367. Clifford J., Thorpe S. Workplace learning and development: delivering competitive advantage for your organization / J. Clifford, S. Thorpe. – London, England: Kogan Page Ltd, 2007. – 549 p.

368. Commission for Workforce and Professional Development (CWPD): official site [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.aaace.org/cwprd>
369. Company overview // Starwood Hotels [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.starwoodhotels.com>
370. Conti G. J. Identifying your teacher style / G. J. Conti // Adult Learning Methods ed. by Michael W. Galbraith. – Florida, Malabr: Kreiger Publishing Company, 2004. – pp. 75-91.
371. Conti G. J., Wellborn R. B. Teaching-learning styles and the adult learner / G. J. Conti, R. B. Wellborn // Lifelong Learning: An Omnibus of Practice and Research. – 1986. – Vol. 9. – No 8. –pp. 20–24.
372. Conti G. J. Assessing teaching style in continuing education / G. J. Conti // Effective Teaching Style: New Directions for Continuing education ed.by E. Hayers – No.43. – San Francisco: Jossey-Bass, 1990. – pp. 78 - 98.
373. Cook D., Mencher F. Fundamentals of programmed instruction / D. Cook, F. Mencher // Applied Programmed Instruction; ed.by S. Margulies, L. Eigen. – London: John Wiley and Sons, Inc., 1962. – 267 p.
374. Corporate training and development 101 from Marriott International’s Senior Director of Global Leadership Development: Interview // Bloomfire Blog. – May, 17, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bloomfire.com/posts/470176-corporate-training>
375. Council for Adult and Experiential Learning – CAEL [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.cael.org>
376. Council for Aid to Education. A brief history of CAE. – 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cae.org/content/abouthistory.htm>
377. Crampton K. Employer sponsored learning: re-reading the texts / K. Crampton // University of South Australia [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://avetra.org.au/documents/PA004Crampton.PDF>
378. Cross J. Why corporate training is broken and how to fix it? / Jay Cross // Internet Time Alliance, GoToTraining: CITRIX, 2012. – 21 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://news.citrixonline.com/wp-content/uploads/2012/07/Why-Corporate-Training-is-Broken>
379. Cross cultural training // Kwintessential [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kwintessential.co.uk/cross-cultural/training>
380. Cruikshank J. L. Marriott Foundation Gives \$1 Million to School of hospitality Administration / Jeffrey L. Cruikshank // BU Today. – September, 5, 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bu.edu/bostonia/2013/marriott-foundation-gives-1-million>
381. Cullen J., Hadjivassillou K., Hamilton E., Kelleher J., Sommerlad E., Stern E. Review of current pedagogic research and practice in the fields of post-compulsory education and lifelong learning // Final Report submitted to the Economic and

- Research Council. – London: The Tavistock Institute, 2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003147.htm>
382. Cunningham S., Tapsall S., Ryan Y., Stedman L. The business of borderless education / S. Cunningham, S. Tapsall, Y. Ryan, L. Stedman // Report of Department of Education, Training and Youth Affairs. – Canberra, Commonwealth of Australia: Australian Government Publishing Service, 2000. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.detya.gov.au/highered/eippubs/eip97-22/eip9722.pdf>
383. Curson R. Completion issues in industry training and effective learning in the workplace / R. Curson // Leading A Skilled Future. – Industry Training Federation, 2004. – 31 p.
384. Davenport T. H., Prusak L. Working knowledge / T. H. Davenport, L. Prusak. – Boston, MA: Harvard Business School Press, 2000. – 203 p.
385. Davis N. E. Global interdisciplinary research into the diffusion of information technology innovations in education / N. E. Davis // Researching IT in Education: Theory, Practice and Future Directions. Ed. by A. McDougall, J. Murnane, J. Jones, N. Reynolds. – London, UK: Routledge, 2010. – pp. 142–149.
386. Dawe S. Determinants of successful training practices in large Australian firms: Research Report / S. Dawe // NCVET. – Kensington: Australian Centre for Vocational Education Research, 2003. – 115 p.
387. Deakins D., Freel M. Entrepreneurial learning and the growth process in SMEs / D. Deakins, M. Freel // The Learning Organization. –Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005. – Vol. 5. – pp. 31 – 40.
388. Delta Hotels & Resorts: official site [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://en.wikipedia.org/wiki/Delta\\_Hotels](http://en.wikipedia.org/wiki/Delta_Hotels)
389. Department of Employment and Social Development Act. S.C. 2005, с.34 // Justice Law Website [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/H-5.7/page-1.html>
390. Department of Human Resources and Social Development – HRSD: a report on plans and priorities on 2007-2008. – Canada, 2007. – 167 p. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.tbs-sct.gc.ca/rpp/2007-2008/hrsd-rhdsc/hrsd-rhdsc-eng.pdf>
391. Design for adult learning, teaching and learning theory, feedback // IT Services. Learning Design and Technology. – Michigan State University [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://learndat.tech.msu.edu/teach/teaching\\_styles](http://learndat.tech.msu.edu/teach/teaching_styles)
392. De Simone R. L., Werner J. M., Harris D. M. Human resource development; 3rd ed. / R. Desimone, J. Werner, D. Harris. – Fort Worth, Texas: Harcourt College Publishers, 2002. – 543 p.
393. DiBella A. J., Nevis E. C. How organizations learn. An integrated strategy for building learning capability / A. J. DiBella, E. C. Nevis. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998. – 264 p.



394. Difference between education and training [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.differencebetween.net/miscellaneous/difference-between-education-and-training/>
395. Dixon N. M. The organizational learning cycle: how we can learn effectively / N. M. Dixon. – London: McGraw-Hill, 1994. – 176 p.
396. Double loop learning // Wikipedia [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://en.wikipedia.org/wiki/Double\\_loop\\_learning](http://en.wikipedia.org/wiki/Double_loop_learning)
397. Dryden G., Vos J. The learning revolution: to change the way the world learns. Visions of Education / G. Dryden, J. Vos. – 2<sup>nd</sup> ed. – Stafford, UK: Network Educational Press Ltd, 2001. – 544 p.
398. Dudzinski M. Continuing professional development for special educators: reforms and implications for university programs / M. Dudzinski // Teacher Education and Special Education. – 2000. – № 23 (2). – pp. 109 -124.
399. Duties of employers // Canada Labour code (R.S.C., 1985, c.L-2) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/L-2/page-55.html#h-51>
400. Eaton S. E. Formal, non-formal and informal learning: what are the differences? / S. E. Eaton // Literacy, Languages and Leadership [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://drsaraheaton.wordpress.com/2010/12/31/formal-non-formal-and-informal-learning>
401. Ed.gov. US Department of Education: official site [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www2.ed.gov/policy/sectech/leg/>
402. Education and the Workforce Committee: official site [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edworkforce.house.gov/committee.htm>
403. Education in Canada: Overview [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cmec.ca/299/Education-in-Canada-An-Overview/index>.
404. Educational Institute (EI) marks 60 years of hospitality training // News for the Hospitality Executive: Hotel Online, 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.hotel-online.com/News/PR2013\\_1st/Jan1](http://www.hotel-online.com/News/PR2013_1st/Jan1)
405. Edwards R. Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society / R. Edwards. – London and New York: Routledge, 1997. – 389 p.
406. E-learning Reinforces Staff Loyalty At Hilton [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hrmguide.com/hrd/hilton-university.htm>
407. El-Tannir A. A. The corporate university model for continuous learning, training and development / A. A. El-Tannir // Education + Training. – Vol. 44 . – No 2. – 2002. – pp. 76-81.
408. emerit.ca [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://emerit.ca/en/>
409. Employee self-assessment form // Duke Human Resources [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hr.duke.edu/managers/performance/development/index.php#one>

410. Employee training // Encyclopedia Britannica [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/186187/employee-training>
411. Employee training is worth the investment [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.go2hr.ca/articles/employee-training-worth-investment>
412. Employment Standards Act – ESA [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.labour.gov.on.ca/english/>
413. Entwistle N. Styles of learning and teaching; an integrated outline of educational psychology for students, teachers and lecturers / N. Entwistle. – Chichester: John Wiley, 1981 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.learningandteaching.info/learning/referenc.htm>
414. Eraut M. Concepts of competence / M. Eraut // Journal of Interprofessional Care. – 1998. – Vol. 12. – No 2. – pp. 127– 139.
415. Eraut M. Learning in the workplace / Michael Eraut // Learning Society programme; Economic and Social Research Council (ESRC). – Falmer Brighton: Institute of Education, University of Sussex [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.research.ncl.ac.uk/learning>
416. Eraut M. Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work / M. Eraut // The Necessity of Informal Learning: ed. F. Coffield. – Bristol: The Policy Press, 2000. – С.12-32.
417. Eraut M., Alderton J., Cole G., Senker P. Development of knowledge and skills in employment / M. Eraut, J. Alderton, G. Cole, P. Senker // Research Report. – No 5. – Brighton: University of Sussex Institute of Education, 1998. – 145 p.
418. Essenhigh R. H. A few thoughts on the difference between education and training / R. H. Essenhigh // Excerpt from a Letter to the Editor of National Forum: The Phi Kappa Phi Journal. – Spring 2000. – p.46. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uamontedu/facultyweb/gulledge/Articles/Education%20versus%20Training>
419. Fact Sheet // Delta Hotels and Resorts [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.deltahotels.com/Media-Centre/Press-Kit/Fact-Sheet>
420. Facts and figures // Carlson Worldwide [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.carlson.com/cdc-cms/pdf/18015%20CARREZ%20CARLSON%20MEDIA%20KITS\\_7\\_SINGLE.pdf](http://www.carlson.com/cdc-cms/pdf/18015%20CARREZ%20CARLSON%20MEDIA%20KITS_7_SINGLE.pdf)
421. Fairmont Hotels & Resorts & eCornell Announce Partnership for Employee Development [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ecornell.com/fairmont-hotels-resorts-ecornell>
422. Fairmont Hotels & Resorts: official site [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fairmont.com>
423. Faris R. Learning community by community: Preparing for a knowledge-based society / R. Faris // Education Canada. – Athabasca Library Web Site. – Vol. 43. – No 1. – 2003. – pp.1-7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://0-proquest.umi.com.aupac.Lib.athabascau.ca/>

424. Fenwick T. Workplace learning: emerging trends and new perspectives / T. Fenwick // Third Update on Adult learning Theory; ed. by S. B. Merriam. – San-Francisco, CA: Jossey-Bass, 2008. – pp. 17-26.
425. Financial Management for Housekeeping Managers [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.flexiblelearning.net.au/nswHospitalit-e](http://www.flexiblelearning.net.au/nswHospitalit-e)
426. Findley H., Reynolds A., Davis B., Belcher W. Evolution of and current trends in training / H. Findley, A. Reynolds, B. Davis, W. Belcher. – Troy University, 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.aabri.com/NO2013Manuscripts/NO13056.pdf>
427. Fischer B. B., Fischer L. Styles in Teaching and Learning. / B. B. Fisher, L. Fisher // Educational Leadership. – 1979. – Vol. 36 (January). – No 4. – pp. 245 -254.
428. Fleming N., Baume D. Learning styles again: VARKing up the right tree / N. Fleming, D. Baume // Educational Developments. – November 2006. – CEDA Ltd. – Issue 7.4. – pp. 4-7.
429. Fole G. Understanding adult education and training ; 2<sup>nd</sup> ed. / G. Foley. – Crowns Nest, Australia: Allen and Unwin, 2000. – 352 p.
430. Forms to create a professional development // Duke Human Resources Plan [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hr.duke.edu/managers/performance/development/index.php#one>
431. Four Seasons Awarded Highest Ranked Luxury Hotel Company in J. D. Power 2014 North American Hotel Guest Satisfaction Index Study. – Toronto, Canada, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://press.fourseasons.com/news-releases/2014/four-seasons-awarded>
432. Frequently asked questions // Fairmont Hotels & Resorts [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fairmontcareers.com/students-and-grads/faq>
433. Frequently asked questions // Hotel Association of Canada [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hotelassociation.ca/site/news/faq.htm>
434. Fresina A. J. The three prototypes of corporate universities / A. J. Fresina // The Corporate University Review. – January-February 1997 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.ekw-hrd.com/pdf/3\\_Prototypes.pdf](http://www.ekw-hrd.com/pdf/3_Prototypes.pdf)
435. Fullmer R., Gibbs P. Lifelong learning at the corporate university / R. Fullmer, P. Gibbs // Career Development International. – 1998. – Vol. 3. – No 4. –pp.177 -185.
436. Galagan P. A. Putting on the Ritz / P. A. Galagan // Training and Development Journal. American Society for Training and Development. – 1993. – Vol. 47. – No 12. – pp. 41-45.
437. Galbraith M. W., Zelenak B. The education of adult and continuing education practitioners / M. W. Galbraith, B. Zelenak // Handbook of Adult and Continuing Education. – San-Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991. – pp. 124-132.
438. Ganser T. An ambitious vision of professional development for teachers / T. Ganser // NASSP Bulletin. – 2000. – № 84 (618). – pp. 6 -12.

439. Garvin D. A. Building a learning organization / D. A. Garvin // Harvard Business Review. – Vol. 71. – No 4. – July- August, 1993. – pp. 78-91.
440. Garvin D. A. Learning in action. A guide to putting the learning organization to work / D. A. Garvin. – Boston, MA.: Harvard Business School Press, 2003. – 256 p.
441. Gibb A. Small firms' training and competitiveness, building upon small business as a learning organization / A. Gibb // International Small Business Journal. – 1997. – Vol. 15. – No3. –pp. 13-29.
442. Glatthorn A. Teacher development: international encyclopedia of teaching and teacher education / A. Glatthorn: ed. by L. Anderson. – Pergamon Press, 1995. – 198 p.
443. Go F., Monachello M., Baum T. Human Resource Management for the Hospitality Industry / F. Go, M. Monachello, T. Baum. – New York, NY: John Wiley & Sons, 1996. – 352 p.
444. Goldstein I. L., Ford J. K. Training in organizations: needs assessment, development, and evaluation. 4<sup>th</sup> ed. / I. L. Goldstein, J. K. Ford. – Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co Inc., 2002. – 432 p.
445. Goldstein J. Informal Jewish education: the training of the educators // ATID Project [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.atid.org/journal/journal98/Goldstein.doc](http://www.atid.org/journal/journal98/Goldstein.doc)
446. Goodman N. R. The evolution of training and development: defining the next generation of leaders / Neal R. Goodman // Newsletter by American Society for Training and Development (ASTD). – November, 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.astd.org/Publications/Newsletters/ASTD-Links/ASTD-Links-rticles/2011/11/>
447. Goral P. C. Collaborative multicultural problem-solving with case studies: A 6-Step Model / P. C Goral. – 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edchange.org/multicultural/resources/>
448. Gottwik K. New trends, skill needs and developing services in luxury tourism. A case study / K. Gottwik // Trends and skill needs in tourism: Cedefop Panorama series. – Vol. 115. – Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005. – pp. 70-73.
449. Grasha A. F., Riechmann S. W. A rational approach to developing and accessing the construct validity of a student learning style scales instrument / A. F. Grasha, S. W. Riechmann // The Journal of Psychology. – 1974. – Vol. 87. –pp. 13-223.
450. Grasha . Essays on teaching excellence / A. Grasha // Toward the Best in the Academy. –1996. – Vol. 7. – No 7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.podnetwork.org/publications/teachingexcellence/95-96/V7,%20N5%20Grasha.pdf>

451. Grasha A. F. Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching & learning styles / A. F. Grasha. – San Bernardino, CA: Alliance Publishers, 2002. – 372 p.
452. Griffin C. A critical perspective on sociology and adult education / C. Griffin ; eds. J. M. Peters, P. Jarvis and Associates // Adult education: Evolution and achievements in a developing field of study. – San-Francisco : Jossey-Bass, 1991. – pp. 259–281.
453. Guerrier Y., Lockwood A. Managers in hospitality: a review of current research // Progress in Tourism, Recreation and Hospitality Management. 2nd ed. / C. P. Cooper. – London: Bellhaven Press, 1991. – pp. 151-167.
454. Gustafson C., Cannon D. Training and professional development in clubs: Chapter 8 / C. Gustafson, D. Cannon // Certified Club Management, 2nd ed. – Lansing, Mich.: Educational Institute of the American Hotel and Lodging Association, 2010. – pp. 279-312.
455. Hamid S. A study of effectiveness of training and development programmes of UPSTDC, India – an analysis / S. Hamid // South Asian Journal of Tourism and Heritage. – Vol. 4, No 1. – 2011. – pp. 72-82.
456. Harding K., Henderson P. High season (English for the Hotel and Tourist Industry): Student's book / K. Harding, P. Hendersen. – Oxford: Oxford University Press, 1997. – 176 p.
457. Hardman W. E. In-plant training / W. E. Hardman. – Waterford, CT: Prentice-Hall, Inc., 1963. – 197 p.
458. Harris M. Human resource management: a practical approach / M. Harris. – Hillsdale, IL: The Dryden Press & Brace College Publishers, 1997. – 186 p.
459. Hart J. Only 14% think that company training is an essential way for them to learn in the workplace / Jane Hart // Learning in the Social Workplace: blog. – 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.c4lpt.co.uk/blog/2012/04/16/>
460. Hartmann H. Volunteering – education for life // Highlights from Welcome Session. ISCA, Germany: EuroVolNet Seminar, September 23-25, 2011. Riga, Latvia [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.eurovolnet.info/files/EuroVolNet\\_WEB/EuroVolNet\\_Seminar\\_in\\_Riga\\_Report.pdf](http://www.eurovolnet.info/files/EuroVolNet_WEB/EuroVolNet_Seminar_in_Riga_Report.pdf)
461. Haywood K. M. Effective training: toward a strategic approach / K. M. Haywood // Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly. – Vol. 41. – No 3. – 1992. – pp. 14-21.
462. Heathfield S. Conduct a simple training needs assessment / S. Heathfield // About.com. Human Resources [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://humanresources.about.com/od/trainingneedsassessment/>
463. Heathfield S. M. What is Human Resource Development? / S. M. Heathfield // Human Resources. About.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://humanresources.about.com/od/glossaryh/f/hr>

464. Heimlich J. E., Norland E. Teaching styles: where are we now? / J. E. Heimlich, E. Norland // *New Directions for Adult and Continuing Education*. – Spring 2002. – No 93. –pp. 17-25.
465. Helms J., John St. M., Smith A. Strengthening the capacity of informal science education as a contributor to education improvement / J. Helms, John St. M., A. Smith // *A Reflective Assessment of the Center for Informal Learning and Schools : Inverness Research*, 2008. – 26 p.
466. Henschke J. A. Introduction of adult laws and regulations in the USA / J. A. Henschke [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.umsl.edu/.../Ch 7 Introduction of Adu>
467. Higgs A. The current status of hotel development activity and construction costs in Canada // *Canadian Monthly Lodging Outlook*. – January, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hvs.com/Jump/?f=3365.pdf&c=6239&rt=2>
468. Hilton High School [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hilton.k12.ny.us/high-school.htm>
469. Hilton hotels and resorts global community [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.arnowitzcreative.com/hilton-h360>
470. Hilton Worldwide: official site [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.hiltonworldwide.com](http://www.hiltonworldwide.com)
471. Hilton Worldwide Awards Recognition. – Global Media Center. – July 16, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hiltonworldwideglobalmediacenter.com/index.cfm/newsroom/detail/27141>
472. Hippach-Schneider U., Krause M., Woll C. Vocational education and training in Germany / U. Hippach-Schneider, M. Krause, C. Woll // *Cedefop Panorama Series*. – No 138. – Luxemburg: Office for Official Publications of the European Commission, 2012. – pp. 34-45.
473. History // CSTD [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cstd.ca/?History>
474. History of human resource development // Factsheet. – October, 2013. – CIPD [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cipd.co.uk/hr-resources/factsheets/history-hr-cipd.aspx>
475. History of learning and training // ASTD [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/history/astd.html>
476. Ho A. How are hotel managers utilizing the training evaluation tools available to them? / A. Ho. – Iowa State University: Digital Repository, Graduate Theses and Dissertations, 2012. – 116 p.
477. Ho J. Creating a hospitality leadership development training program for a country club / Joan Ho. – UNLV Theses/Dissertations/Professional Papers/Capstones. – Spring, 2012. – University of Nevada, Las Vegas. – 46 p.

478. Hodgson Ph. Learning organization: learning guide // Virtual Learning Resource Centre. – Ashridge, 2001. – 24 p.
479. Hodkinson P. Professionalism and competence / P. Hodkinson // The Challenge of Competence; ed. by P. Hodkinson, M. Issitt. – London: Cassell, pp. 58-69.
480. Honey and Mumford Learning Styles Questionnaire [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.moodle.stow.ac.uk/>
481. Honey and Mumford's learning styles questionnaire [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/styles/honey\\_mumford.html](http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/styles/honey_mumford.html)
482. Honey P., Mumford A. Capitalizing on your learning style / P. Honey, A. Mumford. – King of Prussia, Pennsylvania: Organization Design and Development, Inc., 1995 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.peterhoney.com>
483. Honey P., Mumford A. Using Your Learning Styles. 3<sup>rd</sup> ed. / P. Honey, A. Mumford. – Maidenhead: Peter Honey, 1996 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.peterhoney.com>
484. Honey-Mumford Preferred Learning Style Test [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.reference.com/motif/science/honey-mumford-preferred-learning-style-test>
485. Horizontal communication in the workplace // People Communicating blog, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.people-communicating.com/horizontal-communication.html>
486. Hotel chains [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hotelsbycity.net/chain>
487. Hotels and lodging // Wiki answers [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://wiki.answers.com/Q/What\\_is\\_the\\_number\\_of\\_hotels\\_in\\_Canada](http://wiki.answers.com/Q/What_is_the_number_of_hotels_in_Canada)
488. Hughes C., Tight M. The myth of the learning society / C. Hughes, M. Tight // Inside the Learning Society, ed. by S. Ranson. – London: Cassell, 1998. – pp. 178-188.
489. Human Resources Development // Secretariat. Twelfth Meeting of Experts on the United Nations Programme in Public Administration and Finance. – New York, 1995. – 23 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/>
490. Human Resources Law – US // HG Legal Resources.org [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hg.org/human-resources-law.html>
491. HR: Marriott employee training and development programs; by HMA Administrator. – 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hma.hotelworldasia.com/content/hr-marriott-employee-training/>
492. Hung-Che Wu. Evaluation of employees' initial orientation and on-the-job training in mid- to large-sizes hotels in the twin cities with regard to service training: research paper for the degree of Master of Science / Wu. Hung-Che. – Menomonie, WI: University of Wisconsin-Stout, 2002. – 84 p.

493. IHG - InterContinental Hotels Group Academy [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ihgacademy.com/>
494. IHG InterContinental Hotels Group Annual Reporting Centre: Summary Financial Statement, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ihgplc.com/files/reports/ar2012/summary.shtml>
495. Indiana State University Center for Teaching and Learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.indstate.edu/cirt/id/pedagogies/styles/tstyle.html>
496. Ineson E. M., Kempa R. F. Selection for vocational courses at university: Part I – Perspectives of the employers of graduates / E. M. Ineson, R. F. Kempa // Education and Training. – 1996. – Vol. 38. – No 6. – pp. 14-19.
497. Intercontinental Hotel Group (IHC): official site [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ihgplc.com>
498. International Adult Literacy Survey (IALS) // National Center for Education Statistics. – Canada: Institute of Education Sciences, 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nces.ed.gov/surveys/all>
499. Internet Time Survey of Corporate Learning Officers // Internet Time Alliance. – 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.jaycross.com/wp/2009/09/corporate-learning>
500. Investors in people standard // Employment Department Research Series. – No 21. – London, UK: Institute of Employment Studies, 1995 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.investorsinpeople.co.uk](http://www.investorsinpeople.co.uk)
501. Ispas A. The role of education in Romania's tourism sector: from level descriptors to learning outcomes / A. Ispas // Tourism and Hospitality Management. – 2008. – Vol. 14. – No 1. – pp. 115-128.
502. Jarvis J., Lane D. A., Fillery-Travis A. Making the wider case for learning and development / J. Jarvis, D. A. Lane, A. Fillery-Travis // The Case for Coaching. – CIPD, 2004. – pp. 17 – 33.
503. Jarvis P. The learning society: Lifelong learning and the society / P. Jarvis // Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives. – Vol. 2. – London, New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.CapitulosLLLPeterJarvis2007.pdf>
504. Jeffs T., Smith M. K. Informal and non-formal education / T. Jeffs, M. K. Smith // Encyclopedia of Education. – 1997. – 2005. – 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://infed.org/mobi/informal>
505. Jensen J. F. Improving training in order to upgrade skills in the tourism industry / J. F. Jensen // Tourism Employment: Final Report of Working Group B. – Brussels: European Commission, June 2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ec.europa.eu/enterprise/sectors/tourism/>
506. Jerris L. A. Human resources management for hospitality / L. A. Jerris. – Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1999. – 457 p.



507. Jin-zhao W., Jin W. Issues, challenges and trends that facing hospitality industry / W. Jin-zhao, W. Jin // Management Science and Engineering. – Vol. 3. – No 4. – 2009. – pp. 53-58.
508. Job profiles in hotel industry [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.jobsinhotels.co.uk/hotel-front-office-job-descriptions.html>
509. Job profile of a General Manager [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hotelmule.com/forum/viewthread.php?tid=220>
510. Johnston R., Hawke G. Case studies of organizations with established learning culture / R. Johnston, G. Hawke // NCVER. – Kensington: Australian Centre for Vocational Education Research, 2002. – 78 p
511. Jonkers P. General trends and skill needs in the tourism sector in Europe / P. Jonkers / Trends and Skill Needs in Tourism. – Cedefop Panorama Series, 115. – Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005. – pp. 7 – 12.
512. Joppe M. General trends and skill needs in tourism in Canada / M. Joppe // Trends and skill needs in tourism: Cedefop Panorama series. – Vol. 115. – Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005. – pp. 41-51.
513. Junggeburst J. H. F. Training and development under construction. Hospitality and the changing environment / J. H. F. Junggeburst. – The Hague: Hotelschool the Hague, 2004. – pp. 32-34.
514. Juran J. M. Training for quality / J. M. Juran. – New York, NY: McGraw-Hill Professional Book Group, 1998 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://site.ebrary.com.ezproxy.scu.edu.au/lib/>
515. Justice Laws Website // Government of Canada – official site [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://laws-lois.justice.gc.ca/Search/Search.aspx?txtS3archA11=training&txt>
516. Kahr-Højland A. The ‘Personal Exhibition’ as an educational tool in a semi-formal learning setting / A. Kahr-Højland // Eighth International Conference on Learning and Educational Media “Caught in the Web or lost in the textbook?” / ed. E. Bruillard, B. Aamotsbakken et al. – Caen. – October, 2005. – pp.87 – 99.
517. Kaneko M. Higher education and employment: the changing relationship. Recent developments in continuing professional education. OESD/GD (92) 13. Country study: Japan. Organization for economic cooperation and development / M. Kaneko. – Paris. – 1992. – 59 p.
518. Kerka S. The learning organization: myths and realities / S. Kerka // Eric Clearinghouse, 1995 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=archive&ID=A028>
519. Key competence for lifelong learning. A European Reference Framework. – Brussels: European Commission, 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ec.europa.eu/education/policies/>

520. Khanfar S. M. Impact on improving hotelling service quality/ S. M. Khanfar // Journal of Business Studies Quarterly. – Vol. 2. – No 3. – 2011. – pp. 84-93
521. King F. C. Cost-effective training and development programs in the hotel industry during a recessionary period / F. C. King // UNLV Theses/ Dissertations / Professional Papers / Capstones. – Las Vegas: University of Nevada, 2009. – 36 p.
522. King S. D. M. Training with the organization: a study of company policy and procedures for the systematic training of operators and supervisors / S. D. M. King. – London: Tavistock Publications, 1964. – 167 p.
523. Kirkpatrick D. I. Evaluating Training Programs / D. I. Kirkpatrick. –Berret-Koehler, San Francisco, 2006. – XVII. – 379 p.
524. Knowles M. S. The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy / M. S. Knowles. – New York: Association Press, 1984. – 384 p.
525. Knowles M. The adult learner: a neglected species; 3<sup>rd</sup> ed. / M. Knowles. – Houston, TX: Gulf Publishing Company, 1984. – 142 p.
526. Kolb D. Towards an applied theory of experiential learning / D. Kolb, R. Fly // Theories of Group Processes, ed. by C. L. Cooper. – London: John Wiley & Sons, 1975. – 320 p.
527. Kovac D. Competence model in education and training process / D. Kovac // Tourism and Hospitality Management. – 2008. – Vol. 14. – No 1. – pp. 141-152.
528. Kukulska-Hulme A., Pettit J. Semi-formal learning communities for professional development in mobile learning // Journal of Computing in Higher Education. – No 20(2). – 2008. – pp. 35-47.
529. Labour Force Survey (LFS) // European Commission: Your Key to European Statistics, 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/microdata/lfs>
530. Ladkin A. Hotel general managers: a review of prominent research themes / A. Ladkin // International Journal of Tourism Research. – 1999. – Vol. 1. – No 3. – pp. 167-193.
531. Landberg D. E. The hotel and restaurant business / D. E. Landberg.- 3<sup>rd</sup> ed. – Boston: CBI Publ. Co., 1979. – 321 p.
532. Latham G. P. Human resource training and development / Gary P. Latham // Annual Review of Psychology. – Vol. 39. – February, 1988. – pp. 545-582.
533. Le Deist F. D., Winterton J. What is competence? / F. D. Le Deist, J. Winterton // Human Resource Development International. – 2005. – Vol. 8. – No 1. – pp. 27-46.
534. Learn Canada 2020 // Education in Canada: Overview [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cmec.ca/299/Education-in-Canada-An-Overview/index.html>
535. Learning and development at Fairmont [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.explorejasper.com/jpl/working\\_at\\_jpl-b-lear.html](http://www.explorejasper.com/jpl/working_at_jpl-b-lear.html)

536. Learning organization: Lesson 34 // Leadership and Team Management [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.zainbooks.com/books/management/leadership-and-team-management\\_34](http://www.zainbooks.com/books/management/leadership-and-team-management_34)
537. Learning styles – an introduction to the research literature // Вестн. – September, 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://dera.ioe.ac.uk/14118/1/learning\\_styles.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/14118/1/learning_styles.pdf)
538. Learning styles // Peter Honey Publications, Pearson TalentLens [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.peterhoney.com/content/tools-learningstyles.html>
539. Learning styles // The Handbook for Economic Lecturers [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.economicsnetwork.ac.uk/>
540. Leberman S., McDonald L., Doyle S. The transfer of learning: participants' perspectives of adult education and training / S. Leberman, L. McDonald, S. Doyle. – Aldershot, England; Burlington, VT: Gower Publishing Company, 2006. – 347 p.
541. Lenihan D. G. Leveraging our diversity: Canada as a learning society / D. G. Lenihan. – 2001. – 44 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.ppforum.ca/sites/.../leveraging\\_diversity.pdf](http://www.ppforum.ca/sites/.../leveraging_diversity.pdf)
542. Lester S. Professional standards, competence and capability / S. Lester // Higher Education, Skills and Work-based Learning. – 2014. – Vol. 4. – No 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sld.demon.co.uk/capstds.pdf>
543. Life learning statistics [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/)
544. Lifelong learning – evolution, implementation, ongoing issue, conclusion // Education Encyclopedia [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.education.stateuniversity.com/pages/2181/>
545. Lifelong learning accounts – LiLAs [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.cael.org/What-We-Do/Public-Policy>
546. Lindeman E. C. The meaning of adult education / E. C. Lindeman. – Norman : Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher education : University of Oklahoma, 1989. – 258 p.
547. Lindsay P. Teaching English worldwide. A Practical Guide to Teaching English / P. Lindsay. – Burlingame, California: Alta Book Center Publishers, 2000. – 405 p.
548. List of hotels by major hotel chains // Free Hotel Search [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.freehotelsearch.com/allChains>
549. Littlejohn D., Watson S. Developing graduate managers for hospitality and tourism / D. Littlejohn, S. Watson // International Journal of Contemporary Hospitality Management. – 2004. – Vol. 16. – No 7. – pp. 405 – 425.
550. Longman Business English Dictionary: new edition. – Harlow, Essex, England: Pearson Education Ltd, 2007. – 594 p.

551. Longman Dictionary of Contemporary English. The Living Dictionary / ed. Director A. Gadsby. – Harlow, Essex, England: Pearson Education Ltd., 2005. – 1950 p.
552. Longman Exams Dictionary; 4<sup>th</sup> impression. – Harlow, Essex, England: Pearson Education Limited, 2007. – 1834 p.
553. Lucas S. Who am I? / S. Lucas. – 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://susanlucas.com/it/dissertation/datasource.html>
554. Macmillan Dictionary for Advanced Learners ; 2nd ed. – Midsommer Norton, UK: Macmillan Publishers Ltd, 2007. – 1728 p.
555. Macpherson A., Homan G., Wilkinson K. The implement and use of e-learning in the corporate university / A. Macpherson, G. Homan, K. Wilkinson // Journal of Workplace Learning. – 2005. – Vol. 17. – No 1/ 2 –pp. 33-46.
556. Malcolm J., Hodkinson P., Colley H. The interrelations between informal and formal learning / J. Malcolm, P. Hodkinson, H. Colley // Journal of Workplace Learning. – Vol.15. – No 7/8. – pp. 313-318.
557. Mansfield B. Competence in transition / B. Mansfield // Journal of European Industrial Training. – 2004. – Vol. 28. – No 2/3/4. – pp. 296-309.
558. Mansfield B. What is “competence” all about? / B. Mansfield // Competency. – 1999. – Vol. 6. – No 3. – pp. 24-28.
559. Mansfield B., Mitchell L. Towards a competent workforce / B. Mansfield, L. Mitchell. – Aldershot, Hampshire, England: Gower Ltd, 1996. – 322 p.
560. Marrelli A. F. Conducting interviews / A. F. Marrelli // Measuring and Evaluating Training: ASTD Handbook; ed. by P. P. Phillips. – ASTD, 2010. – pp. 85-97.
561. Marhuenda F., Strietska-Ilina O., Zukersteinova A. Factor shaping occupational identities in the tourism sector: research in Spain, the Czech Republic and Greece // Trends and skill needs in tourism: Cedefop Panorama series. – Vol. 115. – Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005. – pp. 21-30.
562. Marriott International: official site [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hoteljobs.com/2012/02/07/best-hotel-jobs-in-the-us/>
563. Marriott International pledges support for China’s evolving knowledge-based economy // World Economic Forum. – September 10-12, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.chinadaily.com.cn/regional/2014-09/15/content\\_18598937 .htm](http://www.chinadaily.com.cn/regional/2014-09/15/content_18598937.htm)
564. Marsick V. A framework for the learning organization / V. Marsick // In Action: Creating the Learning Organization: Twenty-Two Case Studies from the Real World of Training: ed. by K. Watkins, V. Marsick . – Vol. I. – Alexandria, VA: American Society for Training and Development Press, 1996. – pp. 3-12.
565. Marton F., Säljö R. On qualitative differences in learning — 1: Outcome and process / F. Marton, R. Säljö // British Journal of Educational Psychology. – 1976. – Vol. 46. – pp. 4-11.

566. McAteer P., Pino M. The business case for creating a corporate university / P. McAteer, M. Pino // VP Research of Corporate University Xchange. – 2011. – 13 p.
567. McClland D. Identifying competencies with behavioural-event interviews / D. McClland // Psychological Science. – 1998. – Vol. 9. – No 5. – pp. 331-339.
568. McCord B. Job instruction / B. McCord // Training and Development Handbook; ed. by R. L. Craig, L. R. Bittel. – New York: McGraw-Hill Book Company, 1976. – pp. 31-36.
569. McDonald R., Fyte J. Return to enterprises on training investment / R. McDonald, J. Fyte. – 2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.anta.gov.au](http://www.anta.gov.au)
570. McGovern G. The intranet finally gets serious / G. McGovern // Information World Review. – 2003. – Vol. 197. – pp. 58-68.
571. McLean G. N., McLean L. If we can't define HRD in one country, how can we define it in another? / G. N. McLean, L. McLean // Human Resource Development International. – Vol. 4. – No 3. – 2001. – pp. 313 -326.
572. Measuring and evaluating training: ASTD Handbook; ed. by P. P. Phillips. – ASTD, 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://books.google.com.ua/books?id=mHTEkvyjaLwC&pg=PR3&hl>
573. Meister J. (A) Extending the short shelf life of knowledge / J. Meister // Training and Development. – Vol. 52. – No 6. – 1998. – pp. 52-53.
574. Meister J. (B) Ten steps to creating a corporate university / J. Meister // Training and Development. – Vol. 52. – No 11. – 1998. – pp. 38-43.
575. Meister J. Corporate universities: what works and what doesn't / J. Meister // Posted on 12.04.07 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://newlearningplaybook.com/blog/corporate-universities-what-works-and-what-doesnt/>
576. Meriot S. A. Skills needed in the French hotel and catering industry: a prospective analysis based on a comparative approach / S. A. Meriot // Trends and Skill Needs in Tourism. – Cedefop Panorama Series. – 2005. Vol. 115. – Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005. – pp. 32-35.
577. Mill R. C. Tourism: the international business / R. C. Mill. – Englewood Cliff, New Jersey: Prentice Hall, 1990. – 372 p.
578. Miller E., Rankin N., Neathey F. Competency Frameworks in UK Organizations: Research Report / E. Miller, N. Rankin, F. Neathey. – London: The Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD), 2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cipd.co.uk/>
579. Miller V. A. The history of training // Training and Development Handbook: a Guide to Human Resource Development; ed. by R. L. Craig; 4<sup>th</sup> ed. – New York: McGraw Hill, 1996. – с. 3-19.
580. Mindrum C. The rise of the corporate multiversity / C. Mindrum // Chief Learning Officer. – Vol. 8. – No 12. – 2009. – pp. 26-31.

581. Mitchell J., Henry J., Young S. A new model of work-based learning in the VET sector / J. Mitchell, J. Henry, S. Young. – Melbourne, Australia: Australian National Training Authority, 2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.reframingthefuture.net/>
582. Mobbs R. Honey and Mumford / R. Mobbs // How to be an e-tutor. – University of Leicester [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www2.le.ac.uk/departments/gradschool/training/resources/>
583. Monahan S., Meyer J., Scott R. Employee Training: the Expansion of Organizational Citizenship / S. Monahan, J. Meyer, R. Scott // Institutional Environments and Organizations: Structural Complexity and Individualism; ed. by Richard Scott and John Meyer. – Newbury Park, CA: Sage, 1994. – pp.255-271.
584. Mondy R. W., Noe R. M., Premeaux S. R. Human resource management; 10<sup>th</sup> ed. / R. Wayne Mondy, R. M. Noe, S. R. Premeaux. – Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, 2008. – 576 p.
585. Mukherjee S. Training: a short study of the field of training and development / S. Mukherjee. – 2010 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.teachingenglish.org.uk/blogs/sanjukta-mukherjee/>
586. My Marriott Hotel: hotel online game [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://apps.facebook.com/mymarriotthotel/>, '2
587. Nadler L. Developing human resources / L. Nadler // Learning Concepts. – Austin, Texas: AHRD, 1970. – pp. 4-10.
588. Nadler L., Nadler Z. Developing human resources / L. Nadler, Z. Nadler. – San Fransico: Jossey-Bass, 1991. – pp. 34-41.
589. Naik P. G. Training and development: text, research and cases / P. G. Naik. – HRD Solutions for Excellence. – New Delhi: Excel Books India, 2007. – 524 p.
590. National Advisory Council on Continuing Education – NACCE [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.nacce.nys.org>
591. National Skills Coalition. Training policy in brief. – 2011 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.nationalskillscoalition.org/>
592. Ndrecaj V. Learning organization: features and characteristics / V. Ndrecaj. – 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://verandrecaj.blogspot.com/2012/03/organizational-learning-features>
593. Nehm N. Significance of education and its importance in sustainable development and the cooperative / N. Nehm // Sustainable Development and Business [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.natalianehm.com/2011/12/the-significance-of-education>
594. Nevis E. C., DiBella A. J., Gould J. M. Understanding organizational learning capability / E. C. Nevis, A. J. DiBella, J. M. Gould // Journal of Management Studies. – Vol. 33. – No 3. – 1996. – pp. 361-379.

595. Nevis E. C., DiBella A. J., Gould J. M. Understanding organizations as learning systems / E. C. Nevis, A. J. DiBella, J. M. Gould // Sloan Management Review. – Vol. 36. – No 2. – 1995. – pp. 73-85.
596. Newman D., Hodgetts R. Human resource management: a customer oriented approach / D. Newman, R. Hodgetts. – Englewood, New Jersey: Prentice Hall, 1998. – 431 p.
597. Newstrom J. W., Davis K. Organizational Behavior at work / J. W. Newstrom, K. Davis. – New York: McGraw-Hill, Inc., 1993. – 9<sup>th</sup> edition. – 457 p.
598. Ng'ang'a R., Weru J. W., Iravo M. A., Sakwa M. The relationship between training and development on performance of state owned corporations / R. Ng'ang'a, J. W. Weru, M. A. Iravo, M. Sakwa / International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. – Vol. 3, - No 9. – 2013. – 75 p.
599. Nickson D. Human resource management for hospitality and tourism industries / D. Nickson. – Burlington, MA, USA: Elsevier, 2007. – 305 p.
600. Nixon J. C., Helms M. M. Corporate universities versus higher education institutions / J. C. Nixon, M. M. Helms // Industrial and Commercial Training. – 1998. – Vol. 34. – No 4. –pp. 144-150.
601. Obama B. Remarks of President Barack Obama: as prepared for delivery address to joint session of Congress / Barack Obama. – February 24, 2009 [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.whitehouse.gov/the\\_press\\_office/Remarks-of-President-Barack-Obama-Address](http://www.whitehouse.gov/the_press_office/Remarks-of-President-Barack-Obama-Address)
602. Online job training of 2013// Bill Summary & Status, 113<sup>th</sup> Congress (2013-2014) – The Library of Congress, Thomas [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.thomas.loc.gov/cgi-bin/bdquery/D>
603. Orange County Hilton Learning & Development [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://anaheim-hilton-training.webs.com/courseobject>
604. Owiny Ch. Dickens. Providing non-formal education to the semi-nomadic Bahima and Karimojong pastoralist in Uganda: Thesis for the degree of Doctor of Education. – University of South Africa, 2006. – 181 p.
605. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English; 6<sup>th</sup> ed. / A. S. Hornby. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 1540 p.
606. Oxford Russian-English, English Russian Dictionary; 4<sup>th</sup> ed. revised and updated by D. Thompson. – New York: Oxford University Press Inc., 2007. – 1322 p.
607. Pall G. A., Robustelli P. J. Training for quality / G. A. Pall, P. J. Robustelli // Juran's Quality Handbook; 5<sup>th</sup> ed.; ed. by Joseph M. Juran, A. Blanton Godfrey. – New York, NY: McGraw-Hill, 1998. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pqm-online.com/assets/files/lib/juran.pdf>
608. Paradise A, Mosley J. Learning in a down economy // A. Paradise, J. Mosley // Training and Development. – 2009. – Vol. 63. – No 4. –pp. 46-49.

609. Pareek V. K. On-the-job-training in the Back office business / V. K. Pareek. – 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wipro.com/Documents/resource-center/library/>
610. "Passport to Success": showcases MPI's new Culture Active Tool // MPI to EYE: Philadelphia Area Chapter of Meeting Professionals International. – March, 2007. – Vol. XXIX. – No 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://s3.amazonaws.com/sparecyclesclients/pampi/assets/>
611. Pathways 1.0 towards validation and recognition of education, training and learning youth policy in Europe // Partnership between the European Commission and the Council of Europe in the Field of Youth. – Strasburg, 2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/ЕКСУР/YouthPolicy/docs/>
612. Pathways 2.0 towards recognition of non-formal learning/education and of youth work in Europe // Partnership between the European Commission and the Council of Europe in the Field of Youth. – Strasburg, Brussels, 2011. – 19 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/ЕКСУР/YouthPolicy>
613. Peak M. H. Go corporate university // M. H. Peak // Management Review. – Vol. 86. – Issue 2. – pp. 35-50.
614. Pedler M., Burgoyne J., Boydell T. The Learning Company. A strategy for sustainable development: 2nd edition / M. Pedler, J. Burgoyne, T. Boydell. – London: McGraw-Hill, 1997. – 234 p.
615. Peterhans S. Standards, training, and guests' perceptions in luxury hotels: Senior Honors Theses / S. Peterhans. – Eastern Michigan university, 2010. – 48 p.
616. Petnuchova J. Non-formal and informal education: where does it go in the Slovak Republic? / J. Petnuchova // US-China Education Review. – No 6. – 2012. – pp. 614-625.
617. Phillips J. J. Handbook of training evaluation and measurement methods / J. J. Phillips. – Houston: Gulf Pub. Co., Book Division, 1983. –XI. – 316 p.
618. Pike B. Trainer talk: education vs. training: Article / B. Pike // Training Magazine. – Mon. 06.06.2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.trainingmag.com/article/trainer-talk-education-vs-training>
619. Pine R. Technology transfer in the hotel industry // International Journal of Hospitality Management. – 1992. – Vol. 11. – pp. 3-22.
620. Plangpramol S. Human resource development in hospitality industry: a case study of training need analysis for hotel sector / S. Plangpramol. – 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.conference.phuket.psu.ac.th/PSU\\_OPEN\\_WEEK\\_2012/pdf](http://www.conference.phuket.psu.ac.th/PSU_OPEN_WEEK_2012/pdf)



621. Prince Ch., Beaver G. The rise and rise of the corporate university: the emerging corporate learning agenda / Ch. Prince, G. Beaver // International Journal of Management Education. – 2007. – Vol. 1. – No 2. – pp. 15-25.
622. Private Career Training Institutions Act [SBC 2003] Chapter 27 [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.bclaws.ca/Recon/document/ID/freeside/00\\_03079\\_01](http://www.bclaws.ca/Recon/document/ID/freeside/00_03079_01)
623. Professional Development in Education: New Paradigms and Practices / edited by T. R. Guskey, M. Huberman. – New York: Teachers' College Press, 1995. – 270 p.
624. Professional Development Plan // Duke Human Resources [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hr.duke.edu/managers/performance/development/index.php#one>
625. Professional Tourism and Hospitality Training [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://discovertourism.ca/en/education\\_and\\_training](http://discovertourism.ca/en/education_and_training)
626. Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) // Statistics Canada, 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www23.statcan.gc.ca>
627. Quarter J., Midha H. Informal learning processes in a worker co-operative / J. Quarter, H. Midha // NALL Working Paper. – No 37. – 2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nall.ca/res/37workerscoop.htm>
628. Rademarkers M. Corporate universities: driving force of knowledge innovation / M. Rademarkers // Journal of Workplace Learning. – 2005. – No 17 (1/2). – pp.130-136.
629. Radisson SAS launches careers@RadissonSAS // Hotel News Resource. – November 6, 2000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hotelnewsresource.com/article3966.html>
630. Radisson SAS on major recruitment drive // Travel Weekly. – August 27, 2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.travelweekly.co.uk/articles/2002/08/27/18719/radisson-sas>
631. Rakicevik G., Miladinoski S., Strezoska J. Lifelong learning in restaurant business / G. Rakicevik, S. Miladinoski, J. Strezoska // Tourism and Hospitality Management. – 2008. – Vol. 14. – No 1. – pp. 105-114.
632. Ramsden P. Learning to teach in higher education / P. Ramsden . – Routledge Chapman & Hall, 1998. – 288 p.
633. Recognition of non-formal and informal learning // Higher Education and Adult Learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/>
634. Renaud-Coulon A. Corporate universities: a lever of corporate social responsibility / A. Renaud-Coulon Paris: GlobalCCU, 2008. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.renaud-coulon.com/Articles-uk-annick-renaud-coulon.html>

635. Rinne R. Towards the learning society for all? / R. Rinne. – 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.vdu.lt/alearning2003/!%20Dalis/EN/Risto\\_Rinne\\_geras.en.doc](http://www.vdu.lt/alearning2003/!%20Dalis/EN/Risto_Rinne_geras.en.doc)
636. Robinson L. M. Expanding the descriptions of facilitators of adult learning: workplace facilitator teaching styles, theories of action, and perspectives of teaching / Laura M. Robinson // Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy. – University of Missouri, Columbia, 2012. – 319 p.
637. Roell K. The three different learning styles / K. Roell // About.com. Test Prep [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://testprep.about.com/od/tipsfortesting/a/Different\\_Learning\\_Styles.htm](http://testprep.about.com/od/tipsfortesting/a/Different_Learning_Styles.htm)
638. Rogers A. Looking again at non-formal and informal education – towards a new paradigm [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.infed.org/biblio/non\\_formal\\_paradigm.htm](http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm)
639. Rosenbaum S. Education vs. training vs. learning / S. Rosenbaum // Learning at Light Speed: Word Press. – 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://learningatlightspeed.wordpress.com/2008/02/10/>
640. Rossman T. Teaching techniques / T. Rossman. – 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www2.ivcc.edu/rossman/Teaching>
641. Rothwell W. J. The workplace learner: how to align training initiatives with individual learning competencies / W. J. Rothwell. – New York, NY: AMACOM, 2002. – 239 p.
642. ROTI-Tool: Assessing the benefits of training in the Tourism Industry [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://employersofchoice.ca/en/hr\\_tools/training\\_and\\_retention/roti](http://employersofchoice.ca/en/hr_tools/training_and_retention/roti)
643. Rouda R. H., Kusy M. E. Beyond training a perspective on improving organizations and people in the paper industry / R. H. Rouda, M. E. Kusy // Development and Human Resources [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://alumnus.caltech.edu/~rouda/T1\\_HRD.html](http://alumnus.caltech.edu/~rouda/T1_HRD.html)
644. Saks A. M., Belcourt M., 2006. An investigation of training activities and transfer of training in organizations / A.s M. Saks, M. Belcourt // Human Resource Management. – 2006. – Vol. 45. – No 4. – pp. 629-648.
645. Sample J. Understanding your learning styles / J. Sample // Psychometric Products. – Psych Press. – 10 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychpress.com.au/psychometric/products/others/>
646. Scardamalia M., Bereiter C. Knowledge building: theory, pedagogy, and technology / M. Scardamalia, C. Bereiter / In K. Sawyer (Ed.), Cambridge Handbook of the Learning Sciences. – New York: Cambridge University Press, 2006 – P. 97-118.
647. Schifter D. Teaching to the big ideas / D. Schifter, S. Russel, V. Bastable // The Diagnostic Teacher: Constructing New Approaches to Professional Development; ed. M. Solomon. – New York: Teachers' College Press, 1999. – 336 p.

648. Schugurensky D. The learning society: six approaches / D. Schugurensky // Revista Educação e Políticas em Debate. – V. 2. – N. 1. – Jan/Jul. 2013. – pp. 170- 208.
649. Selander S. Designs for learning – a theoretical perspective / S. Selander // Designs for Learning. – Vol.1. – N0 1. – Sweden: Stockholm University, 2008. – pp.10 – 22.
650. Senge P. The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization / P. Senge. – New York: Doubleday, 2005. – 384 p.
651. Seymour D., Constanti P. University hospitality education for international management: a case of wasted opportunities / D. Seymour, P. Constanti // Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education. – 2002. – Vol. 1. – No 2. – pp. 174-179.
652. Sheraton Wikipedia [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Sheraton>
653. Shneider D. K. Learning style / D. Shneider // EduTechWiki. – 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://edutechwiki.unige.ch/en/Learning\\_style](http://edutechwiki.unige.ch/en/Learning_style)
654. Singh S. Training and development in “AMTEK AUTO Ltd”: Thesis for Master of Business Administration / Satender Singh. – Bilaspur, Gurgaon, 2010. – 76 p.
655. Single-loop and double-loop learning model // ICL blog. – AFS Intercultural Programms Inc., 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.afs.org/blog/icl/?p=2653>
656. Sleezer C. M. Training needs assessment at work: a dynamic process / C. M. Sleezer // Human Resource Development Quarterly. – 1993. – Vol. 4. – pp. 247–264.
657. Sleight D. A. A developmental history of training in the United States and Europe / D. A. Sleight. – Michigan State University, 1993 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.msu.edu/~sleightd/trainhst.html>
658. Smith A., Hayton G. What drives enterprise training? Evidence from Australia. / A. Smith, G. Hayton // International Journal of Human Resource Management. – Volume 10. – No 2. – 2000. – pp. 251-272.
659. Smith A., Oczkowski, Noble C., Maclin R. New management practices and enterprises training / A. Smith, Oczkowski, C. Noble, R. Maclin. – Leebrook, Australia: NCVET, 2002. – 107 p.
660. Smith L., Clayton B. Recognizing non-formal and informal learning. Participants insights and perspectives / L. Smith, B. Clayton // A National Vocational Education and Training Research and Evaluation Program Report. – New England, Victoria University, 2009. – 38 p.
661. Smith P. J., Sadler-Smith E. Learning in organizations: complexities and diversities / P. J. Smith, E. Sadler-Smith. – Oxford: Routledge, 2006. – 239 p.

662. Solanki H. A. V. The Marriott Training Methods / Hazel-Ann Victoria Solanki // Scribd, 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.scribd.com/doc/125739931/The-Marriott-Training>
663. Staff training and development / Ministry of Community and Social Services [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.mcscs.gov.on.ca/en/dshistory/working/staff\\_training.aspx](http://www.mcscs.gov.on.ca/en/dshistory/working/staff_training.aspx)
664. Steinmetz C. S. The history of training / C. S. Steinmetz // Training and Development Handbook: a Guide to Human Resource Development; ed.by R. L. Craig; 2<sup>nd</sup> ed. – New York: McGraw Hill, 1976. – pp. 3-21.
665. Stewart T. A. Intellectual capital: the new wealth of organizations / T. A. Stewart. – New York, NY: DIANE Publishing Company, 2000. – 261 p.
666. Stone J., Watson V. Evaluation of training / J. Stone, V. Watson. – 1999 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.ispi-atlanta.org](http://www.ispi-atlanta.org)
667. Students start their leadership development early through DECA. – June 6, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://technorati.com/tag/relationships>
668. Success stories: Corporate and Chains // emerit.ca [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://emerit.ca/en/corporate-and-chains#success>
669. Sun J. Measuring the ROI of training in the hotel industry / J. Sun // Human Resources, Recruitment and Training: Hotel Business Review [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://hotelexecutive.com/business\\_review/3408/measuring-the-roi-of-training-in-the-hotel-industry](https://hotelexecutive.com/business_review/3408/measuring-the-roi-of-training-in-the-hotel-industry)
670. Support Letter from American Hotel and Lodging Association. – March 4, 2013 [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.edworkforce.house.gov/uploadedfiles/ahla\\_skills\\_act.pdf](http://www.edworkforce.house.gov/uploadedfiles/ahla_skills_act.pdf)
671. Supporting Knowledge and Investing in Lifelong Skills (SKILLS) Act: Bill Summary by Education and the Workforce Committee. – Washington, D.C., March 4, 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.workforce.house.gov/uploadedfiles/short\\_bill\\_summary](http://www.workforce.house.gov/uploadedfiles/short_bill_summary)
672. Supporting Knowledge and Investing in Lifelong Skills (SKILLS) Act: Fact Sheet. – Education and the Workforce Committee. – Washington, D.C., February 21, 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edworkforce.house.gov/news/documentsingle.aspx>
673. Sutton J. The corporate university – a new dimension in vocational education and training: hospitality industry case studies / J. Sutton. – 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pc.parnu.ee/~htooman/EuroChrie/welcome/pdf>
674. Swinton L. Honey & Mumford – Learning style questionnaire /L. Swinton // Quick Guide to Management Gurus. - 2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mftrou.com/honey-mumford.html>
675. Taking stock – planning for the future // Pre-Symposium Paper for the National Symposium on Career Development, Lifelong Learning and Workforce Development

- Saskatchewan's Submission [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iaevg.org/.../team+paper+Saskatchewa>
676. Tamilina L. LLLight project definitions of lifelong learning categories / L. Tamilina // LLLIGHT Project Paper: "LLLIGHT" In Europe: Lifelong Learning, Innovation, Growth and Human Capital Tracks in Europe. – No 1. – 2012. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lllightineurope.com>
677. Tanner R., Green C. Tasks for teacher education. A reflective approach / R. Tanner, C. Green // Trainer's Book. – Edinburgh, Harlow: Longman, Pearson Education Ltd, 1998. – 96 p.
678. Taylor F. W. The principles of scientific management, 1911: a collection of essays // Modern history sourcebook [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.fordham.edu/halsall/mod/1911taylor.html>
679. Taylor P. J., Russ-Eft D. F., Chan D. W. A meta-analytic review of behavior modelling training / P. J. Taylor, D. F. Russ-Eft, D. W. Chan // Journal of Applied Psychology. – 2005. – Vol. 90. – pp. 692-709.
680. Teaching and learning styles // Georgian College [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.georgiancollege.ca/staff/ctl/>
681. Teaching style inventory // CORD: Leading Change in Education, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cord.org/teaching-styles-inventory/>
682. Teaching style inventory // The Texas Collaborative website, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.texascollaborative.org/tools/TSl.pdf>
683. Teare R. Supporting managerial learning in the workplace / R. Teare // International Journal of Contemporary Hospitality Management. – 1997. – Vo. 9. – No 7. – pp. 304-314.
684. Tests for everything // Creative Organizational Design. – 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.creativeorgdesign.com/tests\\_page.htm?id=278](http://www.creativeorgdesign.com/tests_page.htm?id=278)
685. Thassanabanjong K., Miller P., Marchant T. Training in Thai SMEs / K. Thassanabanjong, P. Miller, T. Marchant // Journal of Small Business and Enterprise Development. – Southern Cross University, Southern Cross Business School. – Vol. 16. – No 4. – 2009. – pp. 678-693.
686. The Adult Learning, Literacy and Essential Skills Program [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.hrsdc.gc.ca/en/hip/lld/olt/ADULTLLESP.shtml>
687. The fundamentals of human resource development. Part 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://fds.oup.com/www.oup.com/pdf/13/9780199283286\\_chapter1.pdf](http://fds.oup.com/www.oup.com/pdf/13/9780199283286_chapter1.pdf)
688. The Marriott way: the HR practices [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.icmrindia.org/casestudies/catalogue/Human>
689. The steps to success, 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://media.corporate-ir.net/media\\_files/IROL/20/205430/Employee](http://media.corporate-ir.net/media_files/IROL/20/205430/Employee)

690. 380 St Kitts Marriott associates graduate the "Passport 2 Success" program // SKNVibes, 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sknbibes.com/news/newsdetails.cfm/3013>.
691. Tight M. Key concepts in adult education and training. 2<sup>nd</sup> ed. / M. Tight. – London, New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group, 2002. – 208 p.
692. Tight M. Key concepts in adult education and training / M. Tight. – New York: Routledge-Falmer, Taylor & Francis e-library 2004. – 208 p.
693. Timmerman D. Economics of human resource development. With a special reference to vocational education and training / D. Timmerman. – Biefield University, 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://stcex.tvtc.gov.sa/program/pres/sun/p004.pdf>
694. Training and development // Reference for Business: Encyclopedia of Business. – 2<sup>nd</sup> ed. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.referenceforbusiness.com/encyclopedia/>
695. Training package assessment materials kit: Project by National Training authority and Department of Education, Training and Youth Affairs, Melbourne, Australia: Document Printing Australia, 2001. – 211 p.
696. Treven S. International training: the training of managers form assignment abroad / S. Treven // Education and Training. – Vol.45. – No 8/9. – 2003. – pp. 550-557.
697. Trilling B. Toward learning societies and the global challenges for learning-with-ICT / Bernie Trilling. – Redwoodshores, CA, 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.res.7463.Toward.Learning.Societies.-paginated\[1](http://www.res.7463.Toward.Learning.Societies.-paginated[1)
698. Trivun V., Kenjic V., Mahmutcehajic F. Life-long strategies in tourism and hotel business / V. Trivun, V. Kenjic, F. Mahmutcehajic // Tourism and Hospitality Management. – 2008. – Vol. 14. – No 1. – pp.171-184.
699. Tuzun I. K. General overview of training effectiveness and measurement models / I. K. Tuzun // Journal of Commerce and Tourism Education Faculty. – 2005. – No 1. – pp. 144-156.
700. Types of teaching styles [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.csn.edu/pages/2358.asp>
701. Union learning representative and workplace learning. – Canada: Centre for Workplace Skills, 2011. – 11 p. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.workplaceskills.ca/download.php?id=93](http://www.workplaceskills.ca/download.php?id=93)
702. VARK modalities // A guide to Learning Styles [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vark-learn.com/english/page.asp?p=categories>
703. Vaughan K. Workplace learning: a literature review / K. Vaughan // Report prepared for Competenz. – Wellington, New Zealand: NZCER Press, 2008. – 32 p.
704. Vermes A. The evolution of training / A. Vermes // Sourcing Focus.com: Newsletter. – 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sourcingfocus.com/site/opinionsitem/4800/>

705. Villegas-Reimers E. Teacher Professional Development: an International Review of the Literature / E. Villegas-Reimers. – Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2002. – 178 p.
706. Villiers W. A. de. The learning organization: validating a measuring instrument / W. A. Villiers. – University of Pretoria, South Africa, 2011. – 12 p.
707. Waagen A. A history of the training and development profession / A. Waagen // Alice's Blog [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://workforcelearning.com/adviceforexperts/29/a-history-of-the-training>
708. Walton J. Strategic human resource development / J. Walton. – Harlow: Pearson Education Ltd, 1999. – 610 p.
709. Watkins K. E., Marsick V. J. Building the learning organization: a new role for human resource developers / K. E. Watkins, V. J. Marsick // Studies in Continuing Education. – 1992. – Vol. 14. – No 2. –pp. 115-129.
710. Watkins K. Many voices: defining human resource development from different disciplines / K. Watkins // Adult Education Quarterly. – 1991. – Vol.41. – No 4. – pp. 241-255.
711. Watkins K. What have we learned? / K. Watkins // In Action: Creating the Learning Organization: Twenty-Two Case Studies from the Real World of Training: ed. by K. Watkins, V. Marsick . – Vol. I. – Alexandria, VA: American Society for Training and Development Press, 1996. – pp. 265-284.
712. Watkins K. E., Marsick V. J. Sculpting the learning organization. Lessons in the art and science of systematic change / K. E. Watkins, V. J. Marsick. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1993. – 298 p.
713. Welcome to the history of hospitality and lodging overview // The Waiters' Digest: Kauf House Info [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://schonwalder.org/Hotels/hotel\\_a.htm](http://schonwalder.org/Hotels/hotel_a.htm)
714. West G. W. Group learning in the workplace / G. Wayne West // New Directions for Adult and Continuing Education. – 1996. – Vol. 1996. – Issue 71. – pp. 51-60.
715. Westgaard O. Allow me to introduce: Frederick M. Taylor and the Gilbreths / O. Westgaard // Performance Improvement Quarterly: Learning Systems Institute, Florida State University in cooperation with National Society for Performance and Instruction, Washington, D. C. –Vol. 6. – No 1. – 1993. – pp. 86-90.
716. Wiki Answers / Answers.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wiki.answers.com/>
717. Wikipedia [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://en.wikipedia.org/wiki/>
718. What are the differences between formal and informal education? // Wiki Answers [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://wiki.answers.com/Q/What\\_are\\_the\\_differences](http://wiki.answers.com/Q/What_are_the_differences)
719. What is negligent hiring and retention? //HG Legal Resources.org [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hg.org/article.asp?id=31800>

720. Whitelaw P., Barron P., Buultjens J., Cairncross G., Davidson M. Training needs of the hospitality industry / P. Whitelaw et al. // CRC for Sustainable Tourism. – Gold Coast, Queensland, Australia: CRC Pty Ltd, 2009. – 22 p.
721. Why Work at Hilton: Online Career Paths [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.careersathilton.com](http://www.careersathilton.com)
722. Workers' Compensation Board – WCB Training-on-the-Job (TOJ) //Government of Alberta [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.canadabusiness.ab.ca/index.php/financing/367>
723. Workforce Investment Act of 1998: Current Legislation // Career and Technical Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.careertech.org/legislation/workforce/>
724. Workforce Investment Act of 1998: Public Law 105-220 –105th Congress - August 7, 1998 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.careertech.org/file\\_download/c4fc449c-c8e0-487d-9330-2d8](http://www.careertech.org/file_download/c4fc449c-c8e0-487d-9330-2d8)
725. Workplace Training program //Government of Alberta [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.canadabusiness.ab.ca/index.php/>
726. Xiaowei L. The rise of personal development training in organizations: a historical institutional perspective on workplace training programs in the US / Luo Xiaowei // Perspectives. – Vol. 1. – No 6. – 2000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.oycf.org/Perspectives2/6\\_063000](http://www.oycf.org/Perspectives2/6_063000)
727. Yang X. The importance of staff training in the hotel industry: case study: Renaissance Shanghai Yuyuan hotel: Degree Program of Hotel and Restaurant Business / X. Yang. – Vaasan University of Applied Sciences, 2010. – 57 p.
728. Young A. Insight: leadership training, organizational context, and transfer of learning – a case study: A Thesis for the degree of Doctor of Business and Administration in Management / A. Young. – Palmerston North, New Zealand: Massey University, 2011. – 145 p.
729. Young J., Chapman E. Generic competency frameworks: a brief historical overview / J. Young, E. Chapman // Education Research and Perspectives. – 2010. – Vol. 37. – No. 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.erjournal.net/wp-content/uploads/2012/07/ERPv>
730. Zemke R. E. Training needs assessment: the broadening focus of a simple construct / R. E. Zemke // Diagnosis for Organizational Change: Methods and Models; ed. by A. Howard. – New York: Guilford Press, 1994. – pp. 139-151.
731. Zinovieff M., Rotem A. Review and analysis of training impact evaluation methods, and proposed measures to support a United Nations system fellowship evaluation framework / M. Zinovieff, A. Rotem. – Geneva: WHO's Department of Human Resources for Health, 2008. – 43 p.
732. Zuniga L. Identifying stakeholder needs / L. Zuniga // Measuring and Evaluating Training: ASTD Handbook; ed. by P. P. Phillips. – ASTD, 2010. – pp. 3-15.



## ДОДАТКИ

Додаток 1

### Англомовні терміни, що зустрічаються у монографії

№ п/п	Термін	Тлумачення українською мовою
1.	5 elements of self-learning organization: strategy, looking in, structures, looking out, learning opportunities	5 структурних елементів самоучиннєвої організації: стратегія, внутрішнє середовище, структури, зовнішнє середовище, можливості для навчання/учіння
2.	Activist style	Активісти – учні, які прагнуть до всього нового, їм подобається швидка зміна навчальних вправ, вони швидко втомлюються від рутини
3.	Adult training / learning	Навчання/ учіння дорослих
4.	Apprenticeship system	Система учнівства
5.	Approaches to learning	Підходи до навчання/учіння
6.	Aspects	Аспекти
7.	Avoidance	Уникнення
8.	Avoidant	Той, що любить бути непомітним
9.	Back office, back-of-the-house, behind-the-scene staff	Бек офіс – відділ готелю, в якому працівники, котрі не мають безпосереднього контакту з клієнтами готелю (інженери, телефоністи, комп'ютерний персонал тощо)
10.	Behavioral skills	Поведінкові навички
11.	Behavioural approach	Підхід, в якому акцент робиться на поведінку людини
12.	Blended learning	Змішане учіння
13.	Brain-storming	Вправи, діяльність націлені отримання креативних ідей (мозковий штурм).
14.	Brand promise	Навчальна програма для персоналу «Обіцянка бренду», метою якої є допомогти працівникам думати творчо про шляхи виконання місії компанії «перетворити моменти на незабутні спогади для гостей готелю»
15.	Buddy, buddying	Метод баддінг. Термін можна інтерпретувати як «партнерство».
16.	Career and technical education	Технічна освіта та освіта для кар'єри
17.	Career development	Кар'єрний розвиток
18.	Case -study	Метод навчання кейс-стаді, мета якого полягає в тому, щоб учні через використання відомих їм концептів, принципів, механізмів діяльності, відкрили для себе нові стратегії діяльності
19.	Check- out	Виїзд гостя з готелю
20.	Classroom training	Аудиторне навчання, навчання у класі

21.	Clients	Клієнти, організатори - ті, хто організовує та планує професійний розвиток працівників у компанії
22.	Coach / facilitator	Коуч/ фасилітатор – назва ролі учителя для дорослих. Термін використовується у провідних університетах США та Канади. Характеризує учителя, як фахівця, якому найкраще вдається працювати з тими, хто бере відповідальність на себе за своє навчання/учіння, хто любить працювати з товаришами та/або які можуть бути подавлені новими викликами, що виникають не обов'язково на занятті.
23.	Coaching	Коучінг – це навчання у формі спілкування, яке відбувається під час виконання повсякденних завдань, завдяки чому працівник отримує більш повне уявлення про проект, навчається краще розуміти і вирішувати конкретні питання
24.	Cognitive processing	Когнітивна обробка
25.	Cognitive skills	Когнітивні навички
26.	Cognitive styles	когнітивні стилі - термін, який використовувався для найменування індивідуального стилю навчання/учіння
27.	Collaboration	Співпраця
28.	Collaborative and social learning	Учіння через співпрацю та соціальні практики
29.	Communication skills	Навички спілкування клієнтами та колегами
30.	Company	Компанія
31.	Competence (іменник)	Компетентність; (юр.) компетенція, правомочність, правоздатність; статки; (лінгв.) знання законів мови
32.	Competence/s	виконуване завдання; елементи компетентності
33.	Competencies	Компетентності, характеристика людини, її риса, яка проявляється у ефективному виконанні її робочих обов'язків
34.	Competency	Компетенції, здатності, правомочності
35.	Competency profile	Метод оцінювання компетентності працівника у формі укладення компетентнісного профілю
36.	Competent (прикметник)	здатність людини професійно виконувати свої трудові завдання згідно вимог
37.	Competition	Змагання
38.	Components	Компоненти
39.	Concept presentation	Презентація концептів
40.	Conceptualize	Узагальнення та формулювання абстрактних понять, тобто розробка теоретичних концепцій
41.	Continuing vocational education and training (CVET)	Продовжена (неперервна) професійна освіта та навчання
42.	Continuous/continuing/continual education	Неперервна освіта
43.	Core skills	Перелік основних навичок
44.	Corporate university	Корпоративний університет
45.	Cross-cultural training	Навчання міжкультурному чи крос-культурному

		спілкуванню (вивчення особливостей культурних традицій різних народів для уникнення непорозуміння при обслуговуванні клієнтів)
46.	Delegator	Делегатор, довіритель - роль учителя, коли він переносить контроль і відповідальність за навчання/учіння на окремих осіб або групу учнів. Учитель часто пропонує учням вибір у розробці та втіленні їх власних навчальних проєктів, а сам діє як консультант
47.	Demonstrator	Демонстратор – роль учителя, коли він визначає методи, які застосовував би експерт з цієї області знань, а також визначає стандарти виконання. Потім учитель створює ситуації, в яких можна використати ці методи і отримати результати. Учитель демонструє процедури виконання, а учні втілюють їх на практиці
48.	Dependence	Залежність
49.	De-skilling	Спрощення навичок
50.	Digital born	Покоління, яке повністю народилося в епоху масового поширення інформаційних технологій, яке ще називають поколінням Z
51.	Direct instruction	Прямий інструктаж
52.	Double-loop learning	Подвійна петля, навчання/учіння про «одинарну петлю».
53.	Drivers	«Драйвери», чинники, рушійні сили, що обумовлюють характер і зміст навчання в компаніях
54.	Education (educational learning)	Освіта
55.	Educational setting	Освітнє середовище
56.	Educational strategy	Освітня стратегія
57.	Educational style	Освітній стиль
58.	Educator's Awareness ( EA)	усвідомлення учителем необхідності здійснювати освітній процес
59.	E-learning era	Ера електронного учіння
60.	Employee training	Навчання працівників
61.	Entertainer / delegator	Аніматор або делегатор/довіритель - назва ролі учителя для дорослих. Термін використовується у провідних університетах США та Канади. Характеризує учителя, як фахівця, який найкраще працює з учнями, яким подобається працювати з товаришами та які потребують небагато керування від свого інструктора
62.	Entrepreneurship	Підприємництво або підприємливість
63.	Executive and leadership development	Розвиток навичок лідерства та керування
64.	Experience	Власний досвід
65.	Experiential learning	Емпіричне навчання, що базується на досвіді
66.	Expert	Експерт – роль учителя, коли він виступає джерелом знань та досвіду для учнів, які він і передає своїм

		підопічним
67.	Facilitator	Фасилітатор – роль учителя, коли навчання/учіння спрямоване на учня, а отже учні мають більше відповідальності, проявляють більше ініціативи, щоб відповідати вимогам навчальних завдань.
68.	Feedback	Зворотний зв'язок
69.	Feeling	Почуття
70.	Formal authority	Офіційний представник – роль учителя, коли він відіграє провідну роль в навчальному процесі, визначаючи визначає теорії, принципи, концепти і терміни, які учні мають вивчити, зосереджуючи увагу на змісті навчального матеріалу
71.	Formal education and training	Формальна освіта та навчання
72.	Formal learning	Формальне навчання
73.	Franchise	Франшиза/франчайзинг
74.	Front office, front-of-the –house, Front-line staff	Франт офіс – відділ готелю, в якому працівники, безпосередньо працюють з клієнтами готелю (рецепціоністи, портьє, конс'єржі, тощо)
75.	Front-line personnel (FLP)	Службовці з вищим ступенем взаємодії з клієнтом (офіціанти секретарки, портьє та інший персонал)
76.	Functional approach	Функціональний підхід, в основі якого лежать професійні стандарти виконання трудових завдань та відповідні їм робочі навички фахівця
77.	Fuzzy concept	Концепт з нечітким визначенням
78.	Games and simulations	Ігри та моделювання ситуацій
79.	General professional competences	Загальні професійні компетентності, які допомагають виконувати професійні ролі у більш широкому діапазоні видів діяльності
80.	Generic competences	Загальні компетентності
81.	Giver	Той, хто дає знання, інформацію
82.	Grade	Рівень, метод який призвів до розшарування персоналу компанії
83.	Guest Satisfaction Index – GSI	Індекс задоволення гостя, метод за яким готелі перевіряють якість наданих клієнтам послуг
84.	Highflyers	птахи високого польоту, менеджери майбутнього
85.	High-level management (HLM)	Персонал з повноваженням стратегічних рішень (генеральний менеджер готелю, виконавчий директор тощо)
86.	Highly skilled, skillful	Висококваліфіковані кадри
87.	Human performance technology	Підвищення кваліфікації персоналу
88.	Human resources development	Розвиток людських ресурсів
89.	Ice-breaker	Розминка, яку, проводять, коли необхідно розворушити учасників (зламати лід).
90.	In-basket exercises	Метод навчання так-званих вправ «в корзині», при використанні якого учасників просять розставити пріоритети у запропонованому списку проблем,

		повідомлень, звітів тощо, тобто того, що чекає свого вирішення в корзині менеджера
91.	Independence , independent	Незалежність, той, що є незалежним
92.	Induction, orientation programmes	Вступні програми навчання для «новачків»
93.	Informal education (syn.spontaneous)	Інформальна освіта (синонім спонтанна)
94.	Information processing	Переробка інформації
95.	Inputs	Вхідні дані
96.	Instruction	Інструктаж
97.	Instructional preferences	Віддавання переваги тому чи іншому виду інструктажу
98.	Instructor- and computer-based training	Навчання під керівництвом та з використанням комп'ютерів
99.	Instructor-based training	Традиційне навчання під керівництвом інструктора, тренера
100.	Instrumental focus	«Інструментальний фокус», при якому учіння на усіх рівнях підпорядковане меті зробити підприємство конкурентоспроможним
101.	Intangible	Нематеріальний, той, якого не можна або дуже складно виміряти у кількісному відношенні
102.	Inter- and intra-personal skills	Міжособистісні та особистісні якості
103.	Inter -cultural competence	Інтер-культурна компетентність
104.	Interaction	Взаємодія, інтеракція
105.	Interactive environment (IE)	інтерактивність середовища
106.	Intermediate concept	«середній концепт», тобто неформальна освіта
107.	Internship	Стажування
108.	Job methods	Методи виконання роботи
109.	Job relations	Робочі стосунки
110.	Job safety	Правила безпеки на робочому місці
111.	Job Competence Model	Модель робочих компетентностей
112.	Job instruction	Робочий інструктаж
113.	Judging	Судження
114.	Key (core) skills	Ключові (основні) навички
115.	Know how	Знати як
116.	Know why	Знати чому
117.	Knowledge	Знання, інформація
118.	Learner-centered learning	Навчання/учіння, спрямоване на учня
119.	Learning	Учіння
120.	Learning and teaching styles	Стилі навчання і викладання
121.	Learning by experience	Навчання через досвід
122.	Learning culture	Учіннєва культура – набір певних норм, правил, практик в організації, які спрямовані на підтримку навчання/учіння усіх працівників
123.	Learning modalities	навчальні/учіннєві модальності - термін, який використовувався для найменування індивідуального стилю навчання/учіння
124.	Learning organization	Учіннєва організація, компанія в якій створено

		сприятливе середовище для навчання персоналу, яка навчає своїх працівників та їх учителів
125.	Learning organization, self-learning organization	Учіннева організація, самоучінева організація
126.	Learning outcomes	Результати навчання
127.	Learning preferences	Нахили учня до навчання
128.	Learning strategies	Учінневі стратегії
129.	Learning to learn	Здатність вчитися/навчатися, мета-компетентність
130.	Lifelong skills	Універсальні навички або «навички на все життя»
131.	Lifelong learning categories	категорії навчання упродовж життя
132.	Lifelong/lifetime education/training	Освіта упродовж життя, ціложиттєва освіта
133.	Line managers	Лінійні менеджери – відповідальні за коучінг, ресурси та виконання
134.	Managing contingencies	Управління неочікуваними ситуаціями – у будь-якій трудовій діяльності можуть виникати певні непередбачувані та навіть надзвичайні
135.	Managing different work activities	Управління різними видами трудової діяльності підтримування балансу та координування різноманітних, потенційно суперечливих видів діяльності, що приводить до успішного досягнення поставлених цілей
136.	Managing the interface with the work environment	Управління робочим середовищем) – виконання сподівань, що витікають із певних природних обмежень, притримування стандартів якості, що використовуються у компанії, відповідність характеру організації та природі робочих відносин у ній
137.	Mentee	Менті - підопічний ментора, менш досвідчений співробітник, якого підтримують і навчають набути основних навичок на робочому місці.
138.	Mentor	Ментор - більш досвідчений співробітник, який здійснює підтримку менш досвідченого колеги.
139.	Mentoring	Менторство/менторінг – метод навчання на робочому місці, при якому більш досвідчений працівник здійснює підтримку, дає рекомендації, заохочує менш досвідченого колегу.
140.	Meta-competence	Мета-компетентність (у дослідженні - здатність вчитися/навчатися)
141.	Method of expectations: return of expectations – ROE	Метод виправданих очікувань, який є більш узагальненим методом оцінювання результатів навчання працівників
142.	Method of scientific management	Метод наукового менеджменту
143.	Middle-level management (MLM)	Персонал, який відповідальний за весь відділ (менеджери з громадських зв'язків у готелі, менеджери з кадрів тощо)
144.	Monitor, monitoring	Моніторити, моніторинг
145.	Multicultural Initiative, Culture Active	Крос-культурне навчання в мережі Marriott

	Tool	«Мультикультурна ініціатива» або «активна методика культури»
146.	Multi-dimensional and holistic approach	Багатовимірний та цілісний підхід, в основі якого лежать знання фахівця, його функціональні компетенції та поведінкові характеристики
147.	Multiskilling	Мульти-навички
148.	Multi-tasking	Займатися багатьма видами завдань одночасно електронною поштою, Google та іншими формами «інформального учіння», які безпосередньо не пов'язані з виконанням робочих обов'язків
149.	Multiversity	Мультиверситет, лексична одиниця, яку пропонують використовувати для позначення явища корпоративного університету з його багатьма програмами, напрямками, спрямуваннями.
150.	National Culture Profile	Узагальнений національний культурний профіль, який створюють працівники мережі Marriott в ході крос-культурного навчання
151.	National Framework of Qualification (NFQ)	Національна кваліфікаційна рамка, мета якої визначення ості компетенцій працівників для певних посад
152.	Non-formal education	Неформальна освіта
153.	On-the-job training (sit-by-me training; sit-by-Nellie training)	Навчання на робочому місці, навчання, сидячи біля мене
154.	Organizational development	Розвиток організації
155.	Organizational learning	Корпоративне, внутрішньофірмове, організаційне навчання/учіння
156.	Organized education	Організована освіта
157.	Outcomes	Результати
158.	Outputs	Вихідні дані
159.	Outsourcing	Наймання персоналу ззовні за окрему плату для виконання певних функцій в організації (наприклад, проведення внутрішньофірмового навчання персоналу)
160.	Participant	Той, що бере участь у всьому ( у дослідженні - працівники, котрі навчаються)
161.	Participation	Участь
162.	Peer trainers	Тренери з лав колег
163.	Perception	Сприйняття
164.	Permanent education	Перманентна освіта
165.	Personal Culture Profiles	Особисті культурні профілі, які створюють працівники мережі Marriott, що дозволяє робити індивідуальні класифікації та характеристики різних націй та народностей
166.	Pin Certificate	Свідоцтво про завершення навчання та нагрудний знак у формі шпильки, які отримують працівники Marriott, котрі завершили навчальну програму

		«Паспорт до успіху»
167.	Postgraduate education/learning	Післядипломна освіта/навчання
168.	Practicum	Практикум, навчання працівників
169.	Pragmatist style	Прагматики, експериментатори – учні, які прагнуть випробувати нові теорії, ідеї, концепції, техніки на практиці. Для них важливо негайно застосувати результати навчання/учіння у реальних умовах
170.	Principles of Adult Learning Scale – PALS	Шкала принципів навчання дорослих – анкета для визначення стилю викладання, укладена Дж. Конті
171.	Professional development	Професійний розвиток
172.	Professor / expert / formal authority	Професор або експерт/офіційний представник - назва ролі учителя для дорослих. Термін використовується у провідних університетах США та Канади. Характеризує учителя, як фахівця, який найкраще працює з учнями, які можуть бути подавленими новими викликами, що виникають не обов'язково на занятті та/або учнями, які можуть змагатися зі своїми товаришами за винагороду чи визнання
173.	Providers	Провайдери - це справжні професіонали у царині надання послуг щодо професійного розвитку працівників
174.	Pull-push	Метод передавання інформації (тягнути-штовхати_
175.	Receiver	Одержувач знань, інформації
176.	Reflection	Рефлексивне спостереження та осмислення досвіду
177.	Reflector style	Спостерігачі, рефлексуючі – учні, яким притаманна схильність вислуховувати одне й теж саме з різних точок зору. Вони аналізують свій та чужий досвід, вислуховують поради і думки інших людей, лише потім приймають рішення
178.	Regular education	Регулярна освіта
179.	Return of investment – ROI	Повернення на вкладений капітал, метод вимірювання результатів навчання та професійного розвитку у грошовому еквіваленті
180.	Rotate, rotation	Обертатися, чергуватися. Метод ротації, тимчасове переведення працівника на нову роботу чи посаду для отримання додаткової професійної кваліфікації і розширення досвіду
181.	School of hard knocks	Школа міцного удару
182.	School of life	Школа життя
183.	Second, secondment	Другий. Різновид ротації, зовнішнє відрядження, при якому працівниками обмінюються цілі організації, зазвичай, які відносяться до різних сфер (комерційні і державні підприємства, невеликі локальні компанії, школи, благодійні асоціації
184.	Seller / demonstrator	Продавець / демонстратор - назва ролі учителя для дорослих. Термін використовується у провідних



		університетах США та Канади. Характеризує учителя, як фахівця, який найкраще працює з тими, хто мало потребує вказівок від інструктора, та/або приймає відповідальність на себе за своє навчання/учіння
185.	Semi-formal education	Напів-формальна освіта, яка має місце за межами офіційних освітніх закладів та охоплює науково-спрямовані програми, що виконуються або після занять в освітніх закладах, або в інших середовищах, наприклад, в клубах, семінарах наукових товариствах
186.	Semi-skilled (craft)	Напів-кваліфіковані кадри, робоча сила
187.	Sensing	Відчуття
188.	Single-loop learning	Одинарна петля, навчання, як виконати ту чи іншу роботу, досягнути певних цілей
189.	Skilled craft	Кваліфікована робоча сила
190.	Social steward	Соціальний стюард
191.	Socialization initiative	Ініціатива соціалізації, термін яким позначають трудову чи професійну адаптацію
192.	Specific professional competences	Специфічні професійні компетентності, які допомагають опанувати конкретну професію
193.	Sponsors	Спонсори, автори навчання та розвитку персоналу
194.	Spontaneous	Спонтанний, емпіричний, досвідний
195.	Staff development/ workforce development	Розвиток персоналу
196.	Stakeholders	Зацікавлені сторони, учасники
197.	Standards	Стандарти
198.	Student's Awareness (SA)	усвідомлення учнем необхідності здобути освіту
199.	Supervision	Супервізія
200.	Supervision	Нагляд. Метод супервізії, який включає в себе поєднання самостійного аналізу своїх дій і зворотній зв'язок з досвідченим наставником в практичній ситуації
201.	Supervisors	Супервізори, інспектори, службовці, які керують групою працівників, але не відповідають за відділ загалом (метрдоделі, сестри-господарки і т.п.)
202.	Systematic training method	Метод систематичного навчання
203.	Tacit or implicit knowledge	Неявні чи імпліцитні знання
204.	Tangible	Матеріальний, той, що можна виміряти кількісно
205.	Taught learning	Навчання, якому навчають
206.	Taylorism	«Тейлоризація», принцип «наукового менеджменту», за яким праця повинна розподілятися таким чином, щоб кожен член персоналу виконував лише одну функцію
207.	Teacher-centered learning	Навчання /учіння, спрямоване на учителя
208.	Teacher-student transaction	транзакція між учителем та учнем – спроба учителя або учня змінити одне одного на взаємовигідні форми співробітництва

209.	Teaching goal	Мета викладання
210.	Teaching method	Метод викладання
211.	Teaching-learning interaction	викладацько-учіннєва інтеракція, взаємодія учителя та учня
212.	Team-building	Діяльність, націлена на створення згуртованого колективу (побудова команди).
213.	Technical expectations	Технічні сподівання – те, що необхідно для виконання трудових завдань і є характерним для певної професії
214.	Technical training	Навчання технічним навичкам
215.	Test	Застосування абстрактних понять в нових ситуаціях
216.	Theorist style	Теоретики – учні, яким властиво інтегрувати отриману інформацію, свої спостереження, власні думки в комплексні, структуровані моделі. Вони віддають перевагу аналізу, синтезу, вибудовуванню нової інформації у вигляді систематичної і логічної теорії
217.	Thinking styles	Стиль мислення - термін, який використовувався для найменування індивідуального стилю навчання/учіння
218.	Training	Навчання
219.	Training moderators	(навчальні модератори) рушійні сили, фактори, що впливають на організацію та проведення навчання в умовах компанії
220.	Training of trainers – TOT	Навчання тренерів навчання
221.	Training within industry	Навчання в межах однієї індустрії
222.	Transversal competences	«Наскрізнi» компетентності, тобто найбільш загальні, які затребувані у багатьох сферах діяльності
223.	Tutor, tutoring	Вихователь, репетитор. Метод тьюторства, у процесі якого учасники обговорюють свій досвід отримання знань, створюють нові моделі поведінки, діляться тим, як новостворені моделі поведінки було перенесено на практику, які проблеми та труднощі при цьому виникли, та як їх уникнути в подальшому
224.	Types of education	Типи освіти
225.	University of South Vietnam	Університет Південного В'єтнаму
226.	Unskilled, unskillful	Мало-кваліфіковані/некваліфіковані кадри
227.	Unstructured learning	Неструктуроване навчання
228.	VAK (visual + auditory + kinesthetic)	ВАК (візуальний+ аудіальний+ кінестетичний)
229.	VARK(visual + auditory + reading/writing + kinesthetic)	Модернізований стиль ВАК ( візуальний+ аудіальний+ читання/письмо + кінестетичний)
230.	Vocational education and training	Професійна освіта та навчання
231.	Vocational schools	Професійні школи, заводські школи на території фабрик, заводів, де навчали працівників
232.	Warm-up	Розминка, яку, зазвичай, проводять на початку заняття для того, щоб налаштувати учасників на заняття (розігріти їх).

233.	Web-based development tools	Веб-методики розвитку працівників
234.	What's in It For Me? (WIFM)	Фактор «що це дасть особисто мені?», який використовують при навчанні дорослих учнів, для підвищення їх мотивації до навчання
235.	Wiki	Вікі-сайти
236.	Work-life balance	Баланс «робота-життя», якого притримуються представники покоління Y у своєму житті

**Перелік американських, канадських, європейських та міжнародних організацій,  
які згадуються у монографії**

<b>Назва організацій</b>	<b>Переклад українською мовою</b>
AACJC	Американська асоціація муніципальних та професійних коледжів
Achieve Global	Агенція у США, яка надає освітні послуги з корпоративного навчання відомим корпораціям
Adult Basic Education and Literacy – CABEL	Комісія з питань базової освіти дорослих та їх грамотності
Adult Learning Knowledge Centre	Центр з освіти дорослих, Канада
AEA-USA	Асоціація освіти дорослих
Affiliated Organizations – CAO	Комісія організацій-партнерів AAACE
American Association for Adult and Continuing Education - AAACE	Американська асоціація освіти дорослих та неперервної освіти
American Association for Adult and Continuing Education - AAACE	Американську асоціацію з неперервної освіти та освіти дорослих
American Management Association	Американська асоціація менеджменту
American Society for Training and Development – ASTD	Американська асоціація з навчання та розвитку
American Society of Training Directors	Американський союз директорів з навчання
ASPA	Асоціація викладачів дорослих студентів
Association of Career and Technical Education - ACTE	Асоціація професійної освіти
ASTD	Американська спілка професійної підготовки та розвитку
AUEC	Асоціація університетських вечірніх коледжів
Bureau of Labor Statistics	Бюро зі статистики праці
Business School @Rezidor	Бізнес школа корпорації Rezidor Hotel Group
Canadian Association for the Study of Adult Education - CASAE	Асоціація дослідження освіти дорослих у Канаді
Canadian Council on Learning	Канадська Рада з освіти
Canadian Labour Congress	Канадський конгрес праці
Canadian Manufacturers and Exporters	Союз виробників та експортерів, Канада
Canadian Society for Training and Development – CSTD	Канадська асоціація з навчання та розвитку
Canadian Tourism Resource Council – CTHRC	Канадська Рада з людських ресурсів туризму
Center for Learning Performance Technology	Центр технології учіння і виконання роботи
Center for Occupational Research and Development (CORD)	Некомерційна американська організація, що займається дослідженням професій та розвитку в них
Centre for Workplace Skills	Центр для робочих навичок, Канада
Chartered Institute of Training and Development (CITD)	Дипломований інститут навчання та розвитку

Coalition of Adult Education Organizations - CAEO	Коаліція організацій з освіти дорослих
College Corner	Профорієнтаційна робота в Hilton High School
Committee on Education and Workforce – CEW	Комітет з освіти та робочої сили
Community, Minority and Non-Formal Education – CCMNFE	Комісія з освіти в громадах, меншин та неформальної освіти
Corporate Leadership Council	Рада з корпоративного керівництва
Council for Adult and Experiential Learning – CAEL	Рада з освіти дорослих та емпіричного навчання
Council for Adult and Experiential Learning – CAEL	Рада з освіти дорослих та емпіричного навчання
Council for Aid to Education (CAE)	Рада з питань допомоги освіті, некомерційна організація в США для подальшої корпоративної підтримки навчання і проведення наукових досліджень у системі вищої освіти
Council of Ministers of Education, Canada – CMEC	Рада міністрів освіти, Канада
Council of Ministers of Education, Canada – CMEC	Рада міністрів освіти, Канада
Department of Human Resources and Social Development – HRSD	Відділ людських ресурсів та соціального розвитку, Канада
Department of Labor	Департамент праці
Distance Learning and Technology – CDLT	Комісія з дистанційної освіти та технологій
Employment and Training Administration of the US Department of Labor	Відділ зайнятості та управління навчанням у Департаменті праці США
European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP)	Європейський центр розвитку професійної освіти, мета якого підтримувати розвиток Європейської професійної освіти та навчання (VET)
Facebook	Соціальна мережа
Georgetown’s University Center of Education and Workforce – CEW	Центр освіти та робочої сили університету Джорджтауна
Hilton High School	Школа для старших класів, утворена корпорацією Hilton, в якій проводиться профорієнтаційна робота з метою залучення випускників до корпорації
Hospitality Workers Training Centre	Навчальний центр для працівників індустрії гостинності у Канаді
Hotel, Catering and Institutional Management Association – HCIMA	Асоціація готельно-ресторанного менеджменту в США
Human Resources and Skills Development Canada - HRSDC	Міністерство з людських ресурсів та розвитку навичок, Канада
Human Resources and Social Development Canada - HRSDC	Відділ з людських ресурсів та соціального розвитку
International Adult Education – CIAE	Комісія міжнародної освіти дорослих
International Council for Adult Education - ICAE	Міжнародна рада освіти дорослих
Labor/Workforce Education	Групи з освіти робочої сили
Labour Market Partners’ Commission	Комісія з трудових партнерів ринку, Канада
Labour Ministry Canada	Міністерство праці, Канада
LinkedIn	Соціальна мережа фахівців, які утворюють свою спільноту у певній професійній сфері

Marriott School Brigham Young University	Корпоративний університет мережі Marriott
NAPCAE	Національна асоціація неперервної освіти та освіти дорослих
National Advisory Council on Continuing Education – NACCE	Національна консультативна рада з неперервної освіти
National Advisory Council on Continuing Education - NACCE	Національна консультативна рада з неперервної освіти
National Association	Національна асоціація
National Association of Corporate Schools	Національна асоціація корпоративних шкіл
National Association of Corporate Training	Національна асоціація корпоративного навчання
National Human Resources Association – NHRA	Національна асоціація людських ресурсів
National Management Association	Національна асоціація менеджменту
North American Alliance for Popular and Adult Education - NAAPAE	Північно-Американський альянс загальної освіти та освіти дорослих
NUEA	Асоціація національного університету подальшої освіти
Occupational Safety and Health Administration	Адміністрація з професійної безпеки та здоров'я
Office of Work-Based Learning	Підрозділ в рамках Департаменту праці, сфера діяльності якого – навчання/учіння на робочому місці
Ontario Society of Training Directors	Союз директорів з навчання в Онтаріо
Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)	Канадська організація з економічної співпраці та розвитку
Pedagogical Research Institute	Інститут педагогічних досліджень
Private Career Training Institutions Agency	Агенція приватних закладів з навчання для кар'єри, Канада
Professors of Adult Education – CPAE	Комісія професорів з освіти дорослих
Program Management – CPM	Комісія з управління програм
Regional Labour Market Partners' Councils	Регіональні ради з трудових партнерів ринку, Канада
Rezidor Learning Network	Освітня мережа Rezidor
Sandwich training	«Сандвіч-навчання», в якому праця і навчання по чергово поєднуються
Service Canada Centres	Мережа Центрів послуг, Канада
Society for Human Resource Management – SHRM	Товариство з менеджменту людських ресурсів
Special interest groups - SIG	Групи за інтересами
Twenty-First Century Workforce Commission	Комісія робочої сили 21 століття
Union Learning Representative	Освітній представник спілки, Канада
United States Association of Evening Students – USAES	Американська асоціація студентів вечірньої форми навчання
United States Department of Labor	Департамент праці США
Vocational and Career Education	Групи з професійної освіти та освіти для кар'єри
W. K. Kellogg Foundation	Фундація Келлога
Workforce and Professional Development – CWPDP	Комісія з робочої сили та професійного розвитку
Workforce Investment Boards	Державні та місцеві комісії з інвестицій
Workforce Sector Councils	Ради з секторів робочої сили, Канада

**Назви нормативно-правових документів, законів, пілотних проектів, навчальних програм англійською мовою, на які є посилання у монографії**

<b>Назви документів англійською мовою</b>	<b>Переклад та тлумачення українською мовою</b>
Act to Foster the Development of Manpower Training - Workplace Training Act, Canada	Акт про сприяння розвитку навчання робочої сили, у повсякденному вжитку відомий як «Закон про навчання на робочому місці», Канада
Act to Promote Workforce Skills Development and Recognition, Canada	Акт з просування розвитку навичок працівників та їх визнання, Канада
Adult Education & Family Literacy Act of 1998	Акт про освіту дорослих та сімейну грамотність 1998 року
Adult Education Act	Акт про освіту дорослих
Adult Education Survey (AES)	Пілотний проект Європейської системи статистики для збору даних з питань освіти, зайнятості та економічної діяльності дорослих віком від 25 до 64 років, котрі проживають в приватних господарствах. Доробком AES є анкета, методи та форми звітності, спільні для всіх членів ЄС, щодо освіти та навчальної діяльності дорослого населення ЄС упродовж життя
Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL)	Міжнародне періодичне видання по порівняльним дослідженням з проблем освіченості дорослих та їх навичок для життя
Canada Education Savings Program: Canada Education Savings Grant, Canada Learning Bond	Державна програма Канади із заощаджень на освіту, яка складається з двох складових: Гранту на отримання заощаджень для здобуття освіти та Кредиту на здобуття освіти
Canada Labour Code	Кодекс законів про працю, Канада
Coaching for Empowerment: Creating Results through Performance	Навчальна програма «Коучінг для розширення прав та можливостей: отримання результатів через виконання робочих обов'язків», яка відповідає курсу III Університету менеджера корпорації Hilton
Creating Results through Performance: Giving Recognition	Навчальна програма «Отримання результатів через виконання робочих обов'язків: визнання заслуг», яка відповідає курсу IV Університету менеджера корпорації Hilton
Department of Employment and Social Development Act, Canada	Закони з питань людських ресурсів, зокрема, акти та положення з розвитку людських ресурсів та соціального розвитку, Канада
EMERIT, Canada	Освітні програми для сфери туризму, базуються

	на Національних посадових стандартах, Канада
Employment Law	Закон про зайнятість
Employment Standards Act - ESA, Canada	Федеральний Закон про стандарти зайнятості, Канада
Fair Labor Standards Act – FLSA	Акт про стандарти справедливої праці
Gimme 5!	Дай мені п'ять! - програма професійного розвитку працівника в готельних підприємствах Radisson SAS
Giving & Receiving Constructive Feedback	Навчальна програма «Здійснення конструктивного зворотного зв'язку», яка відповідає курсу II Університету менеджера корпорації Hilton
Group-wide Employee Satisfaction Survey	Дослідження рівня задоволеності працівників корпорації Rezidor Hotel Group
Human Resources Law	Комплекс законодавчих документів про людські ресурси
International Adult Literacy and Skills Survey	Міжнародне дослідження з писемності дорослих та їх навичок
International Adult Literacy Survey (IALS)	Міжнародне періодичне видання з проблем освіченості дорослих, яке було попередником ALL і виходило 1994, 1996 та 1998 роках і яке об'єднувало 20 країн. Пізніше, на початку нового тисячоліття, воно трансформувалося в International Adult Literacy and Skills Survey
Key competence for lifelong learning. A European Reference Framework	Офіційний документ ЄС «Ключові компетентності для навчання упродовж життя. Європейська довідкова система»
Labor Management Relations Act – NLMA – Wagner Act	Акт Вагнера про урегулювання трудових відносин
Labour Force Survey (LFS)	Дослідження, що виходить щоквартально, націлене на вивчення робочої сили в країнах Європейського союзу, як окремого суб'єкта на ринку праці, та питань, що мають відношення до робочої сили. В 2011 році було опитано 1,5 млн. працівників у всіх країнах ЄС, різних галузей економіки, різних професій та віку з проблем освіти дорослих та впливу освіченості на зайнятість роботою
Labour Market Program, Canada	Урядові програми з розвитку людських ресурсів: Ринок праці, Канада
Labour Program and Service Canada, Canada	Федеральна Програма праці та послуг, Канада
Leadership: Basic Principles for a Collaborative Workplace	Навчальна програма «Лідерство: Базові принципи для співпраці на робочому місці», яка розроблена агенцією Achieve Global, та за якою навчаються працівники корпорації Hilton
Leadership: Influencing for Win-Win Outcomes	Навчальна програма «Лідерство: вплив на переможні результати», яка розроблена агенцією



	Achieve Global, та за якою навчаються працівники корпорації Hilton
Leadership: Managing Your Priorities	Навчальна програма «Лідерство: як керувати власними пріоритетами», яка розроблена агенцією Achieve Global, та за якою навчаються працівники корпорації Hilton
Learn Canada 2020	Нова потужна освітня програма в Канаді, започаткована у квітні 2008 року Радою міністрів освіти
Lifelong Learning Accounts – LiLAs	Програма відкриття рахунків для освіти упродовж життя
Management Development Programme	Програма розвитку менеджменту в корпорації Rezidor Hotel Group
Managing Legally	Навчальна програма корпорації Hilton «Юридичне управління»
Mastering the Art of Communication	Навчальна програма корпорації Hilton «Опанування мистецтвом спілкування»
Mentor-Mentee Programme	Програма розвитку партнерства «ментор-його підопічний»
National Framework of Qualification (NFQ)	Національна кваліфікаційна рамка, мета якої визначення компетенцій працівників для певних посад
Perkins Act	Акт Перкінса, прийнятий в 1984 році для підтримання технічної освіти в США.
Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)	Програма міжнародного оцінювання компетенцій дорослих, яку було ініційовано в 2010 році Організацією для економічної співпраці та розвитку (Organization for Economic Cooperation and Development) для збору інформації з 27 країн щодо ключових когнітивних та робочих навичок для успішного функціонування в суспільстві і економіці в 21 столітті
Registered Education Savings Plans, Canada	Зареєстровані плани заощаджень на освіту, Канада
Responsible Business	Відповідальний бізнес – корпоративна програма навчання і професійного розвитку працівників корпорації Rezidor Hotel Group
Road to a Harassment Free Workplace	Шлях до робочого місця, дружнього до працівника
Setting Expectations: Creating Results through Performance	Навчальна програма «Установка очікувань: отримання результатів через виконання робочих обов'язків», яка відповідає курсу І Університету менеджера корпорації Hilton
Shaping the Guests Personal Journey Learning Map	Навчальна програма корпорації Hilton «Прокладення особистого маршруту на навчальній карті Hilton»
Supporting Knowledge and Investing in Lifelong	Акт з підтримки знань та інвестування в навички

Skills Act - SKILLS Act	на все життя
The Adult Learning, Literacy and Essential Skills Program, Canada	Закон про освіту дорослих, писемність та базові навички, Канада
Today's Manager	Навчальна програма корпорації Hilton для менеджерів-новачків «Сьогоднішній менеджер»
Training for Intervention Procedures - TIPS	Навчальна програма корпорації Hilton «Тренінг з процедур втручання»
Vocational Rehabilitation Programs	Професійні реабілітаційні програми
Workers' Compensation Board – WCB, Canada	Компенсаційний пакет працівників, Канада
Workforce Infrastructure for Skilled Employees Investment Act – WISE Investment Act	Акт про інвестування в інфраструктуру кваліфікованих працівників
Workforce Investment Systems	Системи інвестування робочої сили
Workforce Investment Act of 1998 - WIA	Акт про інвестиції в робочу силу від 1998 р.
Workplace Training Program - WTP, Canada	Програма навчання на роботі, Канада
Yes, I can!	Так, я можу! – програма професійного розвитку працівника, що діє в готельній мережі Radisson SAS у складі корпорації Rezidor Hotel Group

## Ретроспективний аналіз професійного розвитку

Історичні етапи розвитку	Види професійного розвитку	Коротка характеристика
Доісторичні часи	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Витоки навчання/учіння;</li> <li>- Побутове навчання</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Навчитися виживати;</li> <li>- Навчитися самим і навчити інших користуватися першими знаряддями праці, зброєю, одягом, мовою</li> </ul>
Стародавні часи	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Зародження системи учнівства;</li> <li>- Прямий інструктаж</li> <li>- Навчання на робочому місці</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Не потрібно спеціальних знань;</li> <li>- Важливо показати і розказати, як виконувати роботу</li> </ul>
Середні віки	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Поширення системи учнівства;</li> <li>- Навчання через пряму інструкцію або через показ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ремісники навчають своїх учнів упродовж кількох років;</li> <li>- Три стадії учнівства: новачок, підмайстер/помічник майстра та кваліфікований майстер;</li> <li>- Система учнівства ефективна і поширена в Європі, не досить ефективна в колоніальній Америці</li> </ul>
Індустріальний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Зародження аудиторного навчання;</li> <li>- Професіоналізація навчання;</li> <li>- Вечірні курси для працівників</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Система учнівства не відповідає вимогам часу;</li> <li>- Орієнтація на виконання частини ремесла;</li> <li>- Знеособлення робочої діяльності;</li> <li>- Поява промислових шкіл, використання професійних засобів для навчання працівників;</li> <li>- Приватні класи та громадські курси;</li> <li>- Поява нового терміну «професійний розвиток» та його фіксація в Оксфордському словнику англійської мови;</li> <li>- Навчання персоналу розраховане на пересічного працівника</li> </ul>
XX століття: перша половина	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Метод наукового менеджменту;</li> <li>- Чотириступеневе навчання: показати, розповісти, виконати, перевірити;</li> <li>- Навчання в межах однієї індустрії</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Навчити працівників виконувати роботу кваліфіковано та працювати у команді;</li> <li>- Вилучення непродуктивного часу;</li> <li>- Поява творчих методів навчання;</li> <li>- Утворення навчальних асоціацій та гуртків;</li> <li>- Скорочення часу на навчання</li> </ul>
XX століття: друга половина	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Зародження структурованого навчання на робочому місці;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Зміст навчання персоналу починає охоплювати крім виконання робочих обов'язків робочий інструктаж, робочі</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Стандартизовані курси та семінари підвищення кваліфікації;</li> <li>- Електронне навчання;</li> <li>- Корпоративне навчання;</li> <li>- Самостійне особистісне навчання;</li> <li>- «Сандвіч-навчання»</li> </ul>	<p>стосунки, правила безпеки;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Систематичність навчання;</li> <li>- Навчити якісно виконувати робочі завдання та підготувати середню ланку до ролі інструкторів;</li> <li>- Інституалізація навчання працівників;</li> <li>- Орієнтація не лише на навчання, але й на розвиток працівників;</li> <li>- Навчальні програми стають довгостроковими стратегіями розвитку організацій;</li> <li>- Введення в науковий тезаурус нового терміну «розвиток людських ресурсів»;</li> <li>- Зростання ролі індивіда в організації та зростання соціальної ролі самих організацій;</li> <li>- Підвищення ролі особистісного зростання;</li> <li>- Усвідомлення відмінності у навчанні дітей та дорослих (теорія М. Ноулза);</li> <li>- Комп'ютеризація</li> </ul>
Початок XXI століття	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Корпоративні університети та школи;</li> <li>- Самоучиннєві організації;</li> <li>- Професійний розвиток</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Усвідомлення залежності конкурентоспроможності організації від навчання/учіння її працівників;</li> <li>- Акцент на самоосвіту;</li> <li>- Неперервність навчання упродовж життя</li> </ul>

*Джерело: розроблено автором на основі опрацювання джерел [326; 353; 378; 410; 457; 522; 568; 579; 587; 588; 589; 657; 664; 707; 715; 726].*

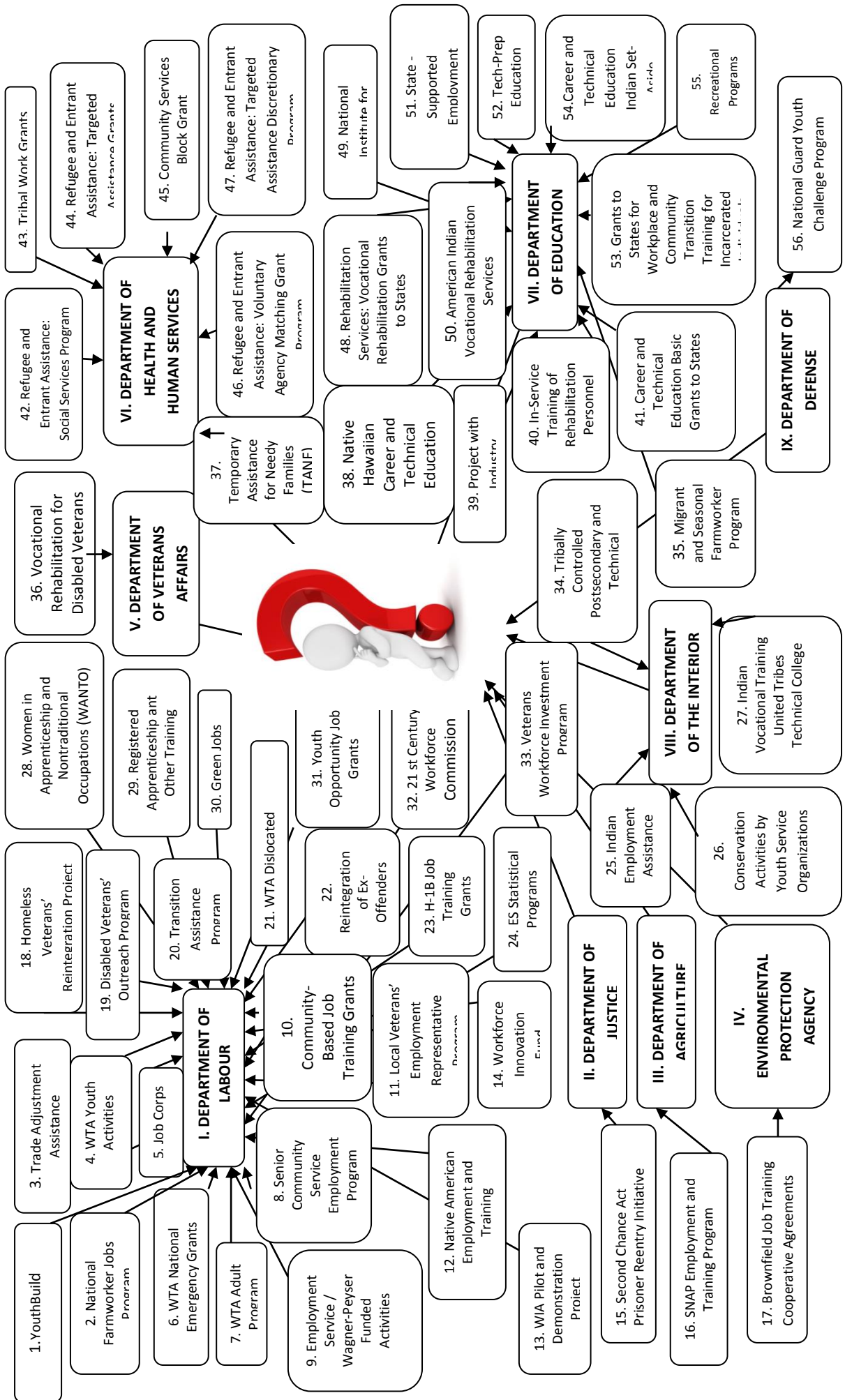
**Класифікація категорій працівників готелю з урахуванням їх внутрішньофірмового навчання і професійного розвитку**

Вища керівна ланка (top management, executives)	Середня керівна ланка (supervisors, medium management)	Працівники обслуговування (customer service, front office, front line)	Робітники технічних служб (back office, maintenance and housekeeping)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Генеральний директор</li> <li>- Комерційний директор</li> <li>- Фінансовий директор</li> <li>- Головний бухгалтер</li> <li>- Головний інженер</li> <li>- Директор готелю</li> <li>- Заступник директора експлуатації</li> <li>- Заступник директора прийому, розміщення та обслуговування</li> <li>- Директор ресторану</li> <li>- Заступник директора ресторану</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Начальник відділу маркетингу та реклами</li> <li>- Начальник відділу матеріально-технічного забезпечення</li> <li>- Начальник відділу Завідувач складського господарства</li> <li>- Начальник відділу прийому та обслуговування</li> <li>- Начальник відділу кадрів, старший інспектор кадрів</li> <li>- Старший бухгалтер</li> <li>- Завідувач пральні та хімчистки</li> <li>- Юрисконсульт</li> <li>- Начальник служби комп'ютеризації</li> <li>- Метрдотель</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Змінні менеджери</li> <li>- Працівники служби прийому та розміщення гостей</li> <li>- Рецепціоністи</li> <li>- Конс'єрж</li> <li>- Касири-оператори</li> <li>- Працівники служби бронювання місць розміщення</li> <li>- Ліфтери</li> <li>- Носії багажу</li> <li>- Швейцари</li> <li>- Портсьє</li> <li>- Готельний гід</li> <li>- Аніматор</li> <li>- Офіціанти</li> <li>- Сомельє</li> <li>- Помічники офіціантів</li> <li>- Охоронці</li> <li>- Паркувальники</li> <li>- Бармен</li> <li>- Буфетник</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Працівники інженерно-технічної служби</li> <li>- Покоївки</li> <li>- Мийники</li> <li>- Оператори пральних машин</li> <li>- Механіки</li> <li>- Водії</li> <li>- Працівники служби зв'язку</li> <li>- Сантехніки</li> <li>- Електрики</li> <li>- Будівельники</li> <li>- Інженери</li> <li>- Прибиральники</li> <li>- Комірники</li> <li>- Експедитори</li> <li>- Кухарі</li> <li>- Мийники посуду</li> <li>- Гардеробники</li> <li>- Двірники</li> </ul>

*Джерело: систематизовано автором на основі опрацювання [98; 211; 218; 229; 455; 511; 520; 576].*

# Національна система розвитку робочої сили в США

## Додаток 6-А



**Національна система розвитку працівників у США: переклад  
Назви департаментів, що займаються питаннями розвитку працівників**

- I. Департамент праці
- II. Департамент юстиції
- III. Департамент сільського господарства
- IV. Агенція із захисту навколишнього середовища
- V. Департамент зі справ ветеранів
- VI. Департамент здоров'я та обслуговування людей
- VII. Департамент освіти
- VIII. Департамент внутрішніх справ
- IX. Департамент оборони

**Назви програм, націлених на розвиток працівників**

1. Молоді будівельники
2. Національна програма для фермерів
3. Допомога пристосування в професії
4. WTA Молодіжна діяльність
5. Корпус робіт
6. WTA Національні гранти для надзвичайних ситуацій
7. WTA Програма для дорослих
8. Програма зайнятості для літніх людей
9. Фонд сприяння зайнятості населення (Акт Вагнера-Лейзера)
10. Гранти на навчання на громадських роботах
11. Місцева програма зайнятості для ветеранів
12. Зайнятість і навчання для корінного населення
13. WIA Пілотний та демонстраційний проект
14. Фонд інновацій робочої сили
15. Ініціатива «другий шанс» для колишніх ув'язнених
16. SNAP Програма зайнятості і навчання
17. Кооперативні угоди навчання на робочому місці Браунфілда
18. Проект реінтеграції бездомних ветеранів
19. Програма для ветеранів – інвалідів
20. Програма допомоги переходу
21. WTA Працівники, що часто змінюють роботу
22. Реінтеграція колишніх в'язнів
23. Гранти для навчання на робочих місцях H – 1B
24. ES Статистичні програми
25. Допомога в зайнятості індіанців
26. Діяльність з підтримки молодіжних організацій
27. Технічний коледж професійної освіти для індіанців
28. Учнітво для жінок та нетрадиційні професії
29. Реєстроване учнівство та інше навчання
30. Акт із робіт, пов'язаних з економікою

31. Гранти для отримання молоддю роботи
32. Комісія з робочої сили 21 століття
33. Програма інвестування в робочу силу, представлену ветеранами
34. Післядипломні та технічні заклади освіти, що контролюються племенами
35. Програма для мігрантів та сезонних фермерських працівників
36. Професійна реабілітація для ветеранів – інвалідів
37. Тимчасова допомога для сімей, що потребують допомоги
38. Професійне навчання і освіта для корінних гавайців
39. Сумісні проекти з індустріями
40. Внутрішнє навчання персоналу для проведення реабілітації
41. Базові гранти з професійної освіти штатами
42. Соціальна програма допомоги для біженців та мігрантів
43. Робочі гранти для корінного населення
44. Спеціальні гранти для допомоги біженцям та мігрантам
45. Гранти на підтримку громад
46. Програма агенції волонтерів з пошуку грантів для біженців та мігрантів
47. Дискреційна програма для підтримки біженців та мігрантів
48. Гранти штатам з професійної реабілітації
49. Національний інститут з функціональної грамотності
50. Реабілітаційні послуги з професійної реабілітації американських індіанців
51. Програма з підтримки зайнятості, що підтримується штатами
52. Підготовка до технічної освіти
53. Гранти для штатів з перехідного навчання на робочих місцях та в громадах для дорослих
54. Професійна освіта для індіанців у віддалених районах
55. Рекреаційні програми
56. Програма для молоді на військовій службі

*Джерело: опрацьовано автором за [672].*







<p><b>С</b> <b>Е</b> <b>Р</b> <b>Е</b>  <b>Д</b> <b>Н</b> <b>Е</b> <b>Д</b> <b>Ж</b> <b>Е</b> <b>Р</b> <b>Ф</b> <b>Р</b> <b>А</b> <b>Н</b> <b>Т</b> <b>О</b> <b>Ф</b> <b>І</b> <b>С</b> <b>У</b></p>	<p>- Менеджер франт-офісу відповідає за роботу рецепції та телефонного комутатора.  - Відповідає за зустріч гостей та владнання різних конфліктів.  - Контролює роботу відділу бронювання.  - Визначає зі старшою покоївкою, які номери наявні для здачі гостям;  - Контролює, чи все заноситься до рахунку гостей.  - Забезпечує та використовує стратегію продаж для збільшення зайнятості готелю і формування середньої ціни на номер.  - Координує роботу команди рецепції, організовує її роботу та укладає графік</p>	<p>- Контролювати надання гостинності гостям.  - Набирати, навчати та мотивувати членів своєї команди.  - Забезпечувати дотримання стандартів готелю та процедур надання послуг.  - Керувати щоденними рахунками та проплатами.</p>	<p>- Управління людськими ресурсами.  - Санітарія та гігієна.  - Основи бухгалтерської справи.  - Здійснення контролю.  - Правила техніки безпеки.  - Документознавство.</p>	<p>- Здатність навчатися і розвиватися.  - Користування Windows.  - Здатність навчати та мотивувати команду.  - Здатність та бажання працювати в несоціальні години: у нічні зміни, на вихідних, на свята.  - Здатність продавати.  - Гостинність.  - Адаптаційність: уміння управлятися з різноманіттям клієнтів та їх потребами.  - Самоконтроль.  - Уміння владнати скарги.  - Спілкування.  - Вільне володіння іноземною мовою.  - Крос-культурне розуміння.  - Лідерство.  - Робота в команді.  - Гарна пам'ять: уміння запам'ятовувати гостей.</p>	<p>- Від рівня А до 2 років післяшкільної освіти з бізнес-адміністрування, готельної справи чи туризму.  - Досвід роботи на рецепції не менше 4-х років.  - Вища профільна освіта.  - Достатній досвід роботи з системою Фіделіо (система бронювання).</p>	<p>- Комунікабельність.  - Самодостатність.  - Розсудливість.  - Привітність.  - Енергійність.  - Підприємливість.  - Активність, мобільність.  - Амбіційність.</p>
--	---	---	--	--	--	---

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Уміння проявити ініціативу та брати на себе відповідальність.</li> <li>- Критичне мислення.</li> <li>- Підприємництво.</li> <li>- Уміння працювати з людьми.</li> <li>- Організаційні.</li> <li>- Надання першої невідкладної медичної допомоги.</li> </ul>		
<b>П Р А Ц І В Н И К И О Б С Л У Г О</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Відповідати за перебування гостей у готелі.</li> <li>- Укладає так-зване «досьє» гостя від дня його приїзду до дня виїзду з готелю після оплати.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Вітати гостя.</li> <li>- Забезпечити надання гостю високоякісного обслуговування.</li> <li>- Підтримувати лояльність гостей до мережі готелю.</li> <li>- Відповідати за поточні рахунки, проплачені в касу.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Основи бухгалтерської справи.</li> <li>- Ведення документації.</li> <li>- Управління людськими ресурсами.</li> <li>- Санітарія та гігієна.</li> <li>- Правила техніки безпеки.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Здатність навчатися та розвиватися.</li> <li>- Робота в команді.</li> <li>- Користування Windows.</li> <li>- Здатність продавати.</li> <li>- Гостинність.</li> <li>- Уміння працювати з людьми.</li> <li>- Адаптаційність: уміння управлятися з різноманітним клієнтів та їх потребами.</li> <li>- Здатність та бажання працювати в несоціальні години: у нічні зміни, на вихідних, на свята.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Професійна освіта, здобута в профільних освітніх закладах (Готельна індустрія, індустрія харчування) або 2 роки післяшкільної освіти (звичайна ступінь з мов, індустрії обслуговування чи сходи).</li> <li>- Попередній досвід роботи на рецелції.</li> <li>- Досвід роботи з системою Фіделіо (система бронювання).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Комунікабельність.</li> <li>- Самодостатність.</li> <li>- Розсудливість.</li> <li>- Привітність.</li> <li>- Енергійність.</li> <li>- Підприємливість.</li> <li>- Активність, мобільність.</li> <li>- Амбіційність.</li> <li>- Відповідальність.</li> </ul>

В У В А Н Н Я				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Самоконтроль.</li> <li>- Уміння владнати скарги.</li> <li>- Спілкування.</li> <li>- Вільне володіння рідною та іноземною мовами.</li> <li>- Крос-культурне розуміння.</li> <li>- Організаційні.</li> <li>- Критичне мислення.</li> <li>- Уміння проявляти ініціативу та брати на себе відповідальність.</li> </ul>		
Т Е Х Н І Ч Н І П Р А Ц І В Н	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Відповідати за прибирання готельних номерів.</li> <li>- Виконувати необхідну роботу: заміна постільної білизни, заміна туалетних приладь у ванній кімнаті, витирання пилу, миття підлоги тощо.</li> <li>- Перевірити загальний стан кімнати та доповідати старшій покоївці про будь-яку поломку чи</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Відповідати за білизну та обладнання в номерах.</li> <li>- Забезпечити виконання корпоративних, брендкових стандартів.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Санітарія та гігієна.</li> <li>- Правила техніки безпеки.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Здатність навчатися і розвиватися.</li> <li>- Увага до деталей.</li> <li>- Уміння організуватися: за короткий час виконати свої обов'язки з дотриманням усіх внутрішніх готельних процедур.</li> <li>- Критичне мислення.</li> <li>- Уміння бути непомітним і не турбувати гостей.</li> <li>- Організаційні.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Попереднього досвіду не потрібно.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Комунікабельність.</li> <li>- Самодостатність.</li> <li>- Розсудливість.</li> <li>- Привітність.</li> <li>- Енергійність.</li> <li>- Підприємливість.</li> <li>- Активність, мобільність.</li> <li>- Амбіційність.</li> <li>- Відповідальність.</li> <li>- Ретельність.</li> </ul>

И К И	пошкодження В номери.			- Здатність та бажання працювати в несоціальні години: у нічні зміни, на вихідних, на свята. - Робота в команді. - Уміння проявляти ініціативу та брати на себе відповідальність.		
-------------	-----------------------------	--	--	---	--	--

Джерело: систематизовано автором за [508; 509].

## Опис деяких навчальних програм в корпорації Hilton

*Девіз Hilton - Навчання відкриє перед тобою світ!*

*(Training can take you places!)*

### **Орієнтація (Orientation) / Різноманіття (Diversity) / Як бути гостинним (Be Hospitable) – Навчання для новачків – 8 годин**

Всі готелі корпорації заохочуються до проведення власного вступного навчання для щойно прийнятих на роботу працівників. Однак, для усіх членів мережі рекомендується проведення навчання за Орієнтаційною програмою Hilton для новачків, програмами «Як бути гостинним», «Різноманіття I», «Різноманіття II» та навчання з правил техніки безпеки. *Теми, що їх розкривають упродовж вступного навчання такі:*

- огляд історії корпорації та мережі Hilton – мрія Конрада;
- філософія бренду Hilton – як бути гостинним;
- ідентифікація та опис сімейства Hilton та усі його брендів;
- огляд особливостей бренду;
- огляд та аналіз політики готелю та готельних процедур;
- навчання з техніки безпеки;
- переваги членів команди Hilton;
- екскурсія по готелю працевлаштування нового працівника.

### **Возз'єднання (Reunion) / Управління мистецтвом обслуговування (Mastering the Art of Service – MAOS) – 7 годин**

Цей курс слідує відразу за вступним та рекомендується усім новачкам та менеджерам корпорації Hilton. Управління мистецтвом обслуговування – це удосконалений майстер-клас з обслуговування клієнтів Hilton для набуття та розвитку необхідних навичок та впевненості працівників при обслуговуванні гостей. Програма – інтенсивна та інтерактивна. Учасники програми мають бути готовими до наполегливої праці та навчання, брати участь у всі видах навчальної діяльності, навчатися та отримувати насолоду. Навички, здобуті під час майстер-класу, належать до групи тих навичок, що відповідають Стандартам обслуговування Hilton.

Заняття по програмі «**Возз'єднання**» (проводиться, як правило, у першій половині дня) (**The AM Reunion**) охоплюють:

- зустріч із головами відділів готелю;
- огляд ключових постулатів корпорації;
- обговорення досвіду навчання з набуття робочих навичок/оцінювання;
- навчання збереженню конфіденційності при обслуговуванні гостей;
- навчання по обслуговуванню гостей готелю, які прихали зі своїми домашніми улюбленцями;
- маршрутизація особистої подорожі гостя – навчальна карта.

Заняття по програмі «**Управління мистецтвом обслуговування**» (проводиться у другій половині дня) (**The PM MAOS**) включають такі теми:

- демонстрація та практика: тренування навичок з 4 основних «будівельних цеглинок» успіху бренду Hilton;
- політика бренду з отримання лояльності гостей;

- основи відповідальності та звітності для тих, хто працює з гостями віч-на-віч;
- тест на перевірку отриманих навичок;
- попередній оглядовий аналіз поточного року.

### **Прокладення особистого маршруту на навчальній карті Hilton (Shaping the Guests Personal Journey Learning Map) – 1 година**

Цей модуль представляє собою доповнену та удосконалену версію навчальної карти Hilton, яка називалась ЕСНО. Навчальна карта – унікальний роздатковий матеріал, отриманий в результаті навчального досвіду. Використовується, як правило, на заняттях з новими працівниками в рамках програми «Возз'єднання». За вимогою його використовують для підтримуючого навчання в аудиторії чи на секційних засіданнях окремих відділах готелю.

*Цілі навчання:*

- розуміти багату спадщину корпорації Hilton;
- розуміти сутність змагання та рейтинг його результатів по відношенню до загального досвіду гостя від перебування в готелях Hilton;
- розуміти причини виникнення лояльності гостей до бренду Hilton;
- розуміти ключові принципи гостя готелю: попрацюй, розслабся та насолоджуйся;
- розуміти обіцянки бренду та «будівельні цеглинки» його успіху.

### **Шлях до робочого місця, дружнього до працівника (для персоналу обслуговування – передньої лінії) ( Road to a Harassment Free Workplace)– 2 години**

Hilton зобов'язується створити робоче оточення, яке є вільним від різних занепокоєнь та в якому шанують усіх членів команди Hilton, незалежно від їх національності. Програма розглядає справедливі та чесні практики працівників, ворожі робочі оточення, вади та травми на робочому місці, сексуальні домагання на робочому місці та багато іншого. Ця програма є обов'язковою для персоналу передньої лінії ( для тих, хто безпосередньо працює з гостями готелю), які були прийняті на роботу у 2008 році.

### **Шлях до робочого місця, дружнього до працівника (для менеджерів) (Road to a Harassment Free Workplace) – 4 години**

Hilton зобов'язується створити робоче оточення, яке є вільним від різних занепокоєнь та в якому шанують усіх членів команди Hilton, незалежно від їх національності. Програма розглядає справедливі та чесні практики працівників, ворожі робочі оточення, вади та травми на робочому місці, сексуальні домагання на робочому місці та багато іншого. Ця програма є обов'язковою для усіх супервайзорів та менеджерів Hilton, які були прийняті на роботу чи отримали підвищення у 2008 році.

### **Навчання працівників передньої лінії (працівників обслуговування) (Front Line Training) Вище лінії (Above the Line Accountability) – 3 години**

Цей модуль базується на популярній книзі «Принцип чарівника Смарагдового міста» (The Oz Principle): отримання результатів через об'єднання зусиль усіх членів команди та взяття індивідуальної та організаційної відповідальності. Цей тренінг створений для того, щоб підвищити ефективність роботи окремих осіб, усіх членів команди та всієї організації загалом за рахунок досягнення бажаних для них результатів через підвищення рівня індивідуальної та командної відповідальності на всіх рівнях організації.

*Цілі програми:*

- визначити ключовий результат для компанії та роль кожного учасника в досягненні очікуваного результату;



- продемонструвати різницю у поведінці та ставленні працівників, які не змогли піднятися над лінією обставин та інших несприятливих причин та тих, хто зміг зробити це, завдяки підвищенню індивідуальної та організаційної відповідальності та підзвітності;
- чітко визначити сутність підпорядкування та продемонструвати кроки формування відповідальності.

### **Опанування мистецтвом спілкування (Mastering the Art of Communication) – телефонний етикет (Telephone Etiquette) – 4 години**

Курс знайомить працівників першої лінії, тобто працівників, котрі безпосередньо працюють із гостями готелю, основам телефонного етикету та обслуговування гостей. Для більшої результативності курс навчання проходить в інтерактивній формі. Учасники опановують технікою ведення телефонних розмов, навчаються ефективно та позитивно відповідати на кожний телефонний дзвінок. Ця програма налаштована на потреби індустрії гостинності, тому в ній використовуються справжні сценарії із життя готелю. Ваш персонал здобуде специфічні та практичні навички, які зможуть використати вже при наступному телефонному дзвінку.

*Ваші працівники навчатимуться:*

- техніці голосових інтонацій, що допоможе налагодити взаєморозуміння з клієнтом, котрий телефонує;
- ефективним методам керувати та спрямовувати телефонний дзвінок у потрібне русло;
- технікам створення позитивного першого та останнього враження;
- подавати негативне повідомлення позитивно завдяки збільшенню прихильності та розуміння;
- практика навичок: презентація конкурентоздатного досвіду з продажів;
- як перетворити незадоволеного клієнта на задоволеного.

### **Визначне обслуговування гостей з фізичними вадами (Outstanding Service with Disabilities) – тренінг ADA (ADA Training) – 1,5 годин**

- ознайомлення з Американським Актом про фізичні вади, прийнятий 1990 року;
- чий інтереси захищаються;
- Ваші відповідальність як оператора гостинності перед гостями готелю;
- влаштування на робочому місці працівників із фізичними вадами;
- екскурсія по готелю для ознайомлення із засобами для людей із фізичними вадами ADA;
- інтерактивний тренінг – «Що робити, коли...?»

### **Навчання лідерству**

#### **Процес безперервного удосконалення (Continuous Improvement Process – CIP) – 16 годин**

CIP – офіційний спосіб корпорації Hilton вирішувати програми. Оскільки якість – стратегічна мета корпорації, то програма CIP приведе нас туди, куди ми бажаємо. Цей курс було створено для того, щоб ознайомити учасників із процесом та міцною базою для покращення якості обслуговування. Курс рекомендовано для усіх менеджерів та усіх голів відділів упродовж 18 місяців з часу прийому на роботу або переведення на вищу посаду.

*Учасники навчатимуться:*

- проводити аналіз потреб та збір даних;
- здійснювати аналіз ключових причин;
- вимірювати результати успіху;
- як викласти точно усі зібрані дані та визначити критерії їх вимірювання.

### **Лідерство: Базові принципи для співпраці на робочому місці (Leadership: Basic Principles for a Collaborative Workplace) – 4 години**

Цей курс – навчання основам менеджменту в Hilton, було створено для підтримки менеджерів та їх ролі лідерів у готелі. Модуль пропонує 5 принципів, які ведуть до міцної позитивної співпраці з іншими та допоможуть розвинути необхідні стосунки. Курс рекомендовано для працівників усіх ланок, а для менеджерів є обов'язковим, як вступ перед іншими курсами з розвитку лідерських якостей.

### **Лідерство: як керувати власними пріоритетами (Leadership: Managing Your Priorities) – 4 години**

Цей курс для розвитку лідерських якостей – надбання агенції з корпоративного навчання Achieve Global, створено для підтримки менеджерів та їх ролі лідерів у готелі. Ваша здатність керувати власними пріоритетами залежить, передусім, від уміння спілкуватися з іншими. Вам необхідно уміти ефективно протистояти різним втручанням, чітко пояснювати завдання, у разі необхідності звертатися по допомогу, делегувати повноваження.

*Учасники навчатся:*

- пояснювати, чому саме здатність керувати конкурентоспроможними пріоритетами є важливим умінням на сучасному робочому місці;
- розглядати свої індивідуальні пріоритети як основу для ефективного спілкування з іншими щодо того, що має бути зроблено для досягнення важливих цілей;
- управлятися з втручаннями в роботу та проханнями про допомогу таким чином, щоб побудувати та підтримувати гарні робочі стосунки;
- аналізувати власні потреби та роботу з іншими, щоб визначити конкурентоспроможні пріоритети;
- вирішувати, коли делегувати повноваження чи доручити виконання завдання іншим, та як це зробити ефективно.

### **Серія «Університет для нових менеджерів» (New Manager's University Series - NMU)**

Того, щоб озброїти членів нашої команди менеджерів необхідними навичками та уміннями, щоб бути успішними, ця програма складається із 4 курсів та рекомендована для усіх менеджерів-новачків (ця програма замінила програму «Сьогоднішній менеджер» (Today's Manager) з 2006 року). Потрібно пройти 4 курси упродовж 2 років для тих менеджерів, яких було прийнято на роботу або підвищено, починаючи з 01.01.2006. Ознайомтесь із цілями кожного курсу та коротким описом курсу.

### **Установка очікувань: отримання результатів через виконання робочих обов'язків (Setting Expectations: Creating Results through Performance) – 4 години**

Курс I Університету менеджера – обов'язкова передумова для проходження наступних курсів.

*Учасники:*

- ознайомляться із посадовими обов'язками менеджера;
- навчаться співвідносити опис посадових обов'язків із наявністю у працівників необхідних робочих навичок та умінь та визначати ті, які потребують розвитку;
- навчаться доносити до членів команди те, що від них очікується;
- зможуть ефективно проводити оцінку виконання роботи;
- показати більш вагомий бізнес-результат.

### **Здійснення конструктивного зворотного зв'язку (Giving & Receiving Constructive Feedback) – 4 години**

Курс II Університету менеджера

Упродовж цього курсу учасник навчатиметься конструктивним підходам до проведення зворотного зв'язку. Акцент ставиться на установленні духу відкритості та взаємної поваги. Цей курс – частина програми з розвитку лідерських якостей, одна із 4-х серій Університету менеджера, що рекомендується для усіх менеджерів. Він є обов'язковою передумовою для проходження курсів 2-4 Університету менеджера.

*Учасники:*

- зможуть визначати конструктивний зворотний зв'язок;
- навчатимуться пояснювати, чому кожен працівник в організації потребує зворотного зв'язку в атмосфері відкритості та взаємоповаги;
- будуть використовувати ключові дії, щоб забезпечити проведення конструктивного зворотного зв'язку;
- навчатимуться використовувати різноманітні техніки проведення зворотного зв'язку.

**Коучинг для розширення прав та можливостей: отримання результатів через виконання робочих обов'язків**

**(Coaching for Empowerment: Creating Results through Performance) –**

3,5 години

Курс III Університету менеджера

Цей курс допоможе нашій команді менеджерів розрізнити види коучингу та проводити ефективний зворотний зв'язок. Рекомендується для усіх нових менеджерів. Цей курс замінив програму «Сьогоднішній менеджер» з 2006 року. Обов'язковою передумовою для його проходження є курс «Установка очікувань».

*Учасники навчатимуться:*

- здійснювати коучинг упродовж виконання своєї роботи та здійснювати зворотний зв'язок;
- визначати усі прояви коучингу для розширення прав та можливостей;
- пояснювати модель розширення прав та можливостей;
- як здійснювати коучинг для розширення прав та можливостей.

**Отримання результатів через виконання робочих обов'язків: здійснення визнання заслуг**

**(Creating Results through Performance: Giving Recognition) –**

2 години

Курс IV Університету менеджера

Цей курс – друга частина 4 серійної програми «Університет менеджера», рекомендується усім новим менеджерам. Обов'язковою передумовою цього курсу є проходження першої частини «Установка очікувань: отримання результатів через виконання робочих обов'язків».

*Учасники навчатимуться:*

- попередньо аналізувати переваги від ефективного визнання заслуг кожного члена команди;
- визначати ту поведінку та дії співробітників, які заслуговують на визнання;
- пов'язувати визнання заслуг з цінностями та цілями організації;
- розробляти систему ефективного визнання заслуг членів команди для безперервного покращення результатів роботи.

*Джерело: переклад навчальних програм здійснено автором за [603].*

## Аналіз навчальних потреб у готелях корпорації Marriott

### Крок 1. Зрозуміти поточну ситуацію

Зробити внутрішню оцінку поточної ситуації, яка включає зібрання інформації про те, як функціонує компанія у досліджуваній період. Це можна зробити такими методами:

- анкета зворотного зв'язку (опитувальні карти для гостей готелю);
- аналіз результатів рівня завантаження готелю;
- аналіз книги скарг та пропозицій;
- вхідні інтерв'ю;
- опитування думки працівників;
- звіти працівників про виконання робіт;
- операційні огляди;
- нерегулярні звіти;
- спостереження на робочому місці;
- аудити стандартів бренду;
- тести на визначення навичок;
- бесіди віч-на-віч;
- обговорення з групами.

### Крок 2. Визначення бажаних результатів

Необхідно ідентифікувати, які результати будуть отримані, через візуалізацію бажаного майбутнього, що досягається завдяки огляду та аналізу :

- бачення і місії компанії;
- стратегії та цілей компанії;
- маркетинговий план по втіленню бізнес-цілей компанії;
- потреб гостя/клієнта;
- потреб у розвитку кар'єри;
- будь-яких очікуваних змін, таких як нові послуги, політика, процедури.

### Крок 3. Аналіз потреб

Якщо інформацію по поточній та майбутній ситуаціях зібрано, проводиться аналіз, який, по своїй сутності, цілком відмітний від даних, отриманих упродовж кроків 1, 2. Його сутність можна виразити такою формулою:

**Бажані результати + Поточне виконання = Потреби у навчанні.**

Потрібно зазначити, що не всі питання щодо покращення виконання посадових обов'язків, можуть бути вирішені в результаті навчання. Навчання може допомогти лише тоді, коли не вистачає знань, навичок чи відношення. Якщо знання та навички можна з легкістю ідентифікувати та виправити, то відношення може бути виправлене лише з плином часу в процесі навчання, постійного моніторингу та аналізу наслідків. Наприкінці цього кроку, необхідно шукати відповідності та закономірності між навчанням та наслідками.

### Крок 4. Презентація плану навчання

Для ефективного використання коштів, які компанія виділяє на навчання працівників, необхідно визначити пріоритетні навчальні потреби. Пріоритетними є виконання законодавчих вимог щодо навчання працівників, які закріплені у нормативних документах: про здоров'я, гігієну, техніку безпеки,

протипожежні заходи. Їх невиконання загрожує позбавлення компанії ліцензії на діяльність. Другими за важливістю ідуть потреби у подоланні прогалин в обслуговуванні гостей, у впровадженні нових послуг та процедур. Потім варто записати у список усі регулярні навчальні програми, які пропонуються роботодавцем, зокрема: вступне навчання, навчання працівників готелю м'яким навичкам, програми їх професійного розвитку. Нарешті, потрібно включити всі інші види діяльності, які сприяють розвитку працівників та забезпечують поступове зростання професійності та розвитку їх кар'єри в компанії їх працевлаштування.

Всі навчальні потреби документуються до Навчального плану згідно рівня їх пріоритетності. Навчальний план має відображати кожну із визначених потреб:

- яких результатів потрібно досягнути (мета);
- чому це важливо (вплив на бізнес, якщо це не було зроблено);
- хто потребує навчання (окремі особи чи групи працівників);
- коли необхідно провести навчання (рівномірно розплановане навчання дасть кращі результати);
- де буде проводитися навчання (в межах компанії чи за її межами);
- як буде проходити оцінювання (бажані результати втілені на робочих місцях).

Також з позицій пріоритетності в корпорації Marriott виділяється бюджет і нарешті презентують план у форматі, який легко зрозуміти усім зацікавленим. План обговорюється та затверджується.

Визначення навчальних потреб – довготривалий та детальний процес. Тому, все більше компаній доручають цей складний процес по визначенню навчальних потреб, а разом з цим і все навчання спеціальним консультантам з навчання в індустрії гостинності, заощаджуючи для себе час, гроші та ресурси.

*Джерело: переклад здійснено автором за [563].*

## Приклад аналізу та оцінювання навчальних потреб

**Складність:** середня.

**Необхідний час:** 1-2 години.

**Обладнання:** біла дошка, маркери, великі перекидні листи паперу, різнокольорові кружечки на липучці.

**Мета:** з'ясувати справжні навчальні потреби присутніх працівників з метою укладення найбільш відповідної програми навчання для їх групи

### Хід проведення:

1. Менеджер з персоналу збирає працівників, які виконують одну і ту ж роботу, в аудиторії.
2. Менеджер просить, щоб кожен із присутніх працівників написав 10 найбільш вагомих для них навчальних потреб. Це повинні бути не загальні потреби, як, наприклад, комунікація чи робота в команді, а специфічні, наприклад, як владнати конфлікт із колегою чи здійснити зворотний зв'язок з клієнтами чи колегами.
3. Потім кожен працівник перераховує свої 10 потреб. В цей час менеджер записує названі потреби на дошці, уникаючи дублювання. Водночас необхідно переконатися шляхом опитування, що навчальна потреба, яку назвав працівник, насправді є повторенням, а не лише здається такою на перший погляд.
4. Коли всі навчальні потреби занотовано, за допомогою виваженого голосування необхідно розставити пріоритети у перерахованих потребах. Використовують або кружечки на липучці або маркер для проставлення оцінки. Великий кружечок означає 25 балів, а менші по 5. Учасники отримують кружечки та розміщують їх на дошці біля тих потреб, які їм видаються найвагомішими.
5. Менеджер потім підраховує бали, на перекидних листах записує результати і розміщує визначені потреби у порядку зростання їх вагомості.
6. Менеджер планує і проводить декілька навчальних занять з урахуванням перших визначених потреб. Через 3-5 занять, менеджер проводить мозкову атаку в групі для з'ясування, чи відповідало навчання їх потребам та які результати воно дало. Цей процес також можна провести аналогічно, тобто визначення навчальних потреб необхідно повторити.
7. Менеджер занотовує потребу №1 чи №2 тих працівників, чиї потреби не стали пріоритетами у цій групі. Отримані дані необхідно внести у план розвитку працівника.

*Джерело: переклад здійснено автором за [463].*

### Методи проведення визначення навчальних потреб

Назва методу	Сутність методу
Спостереження	Спостереження за поведінкою учасників навчання на робочому місці, під час виконання певного завдання, під час спілкування з іншими членами навчальної групи тощо
Анкетування	Проведення письмового опитування усіх учасників за допомогою спеціально укладених анкет; Опитування кількох довільно обраних учасників; Опитування клієнтів
Ключові консультації	Проведення бесід з тими працівниками, які знаходяться на гарному рахунку для з'ясування того, що їм потрібно від навчання
Інтерв'ю	Офіційні чи неофіційні зустрічі із зацікавленими сторонами, членами навчальної групи чи представниками персоналу організації
Групове обговорення	Схоже на інтерв'ю, проте більш сфокусоване на аналізі трудової діяльності чи інших специфічних темах під час яких використовуються методи фасилітації, зокрема, мозкова атака чи мотивація
Тести	Своєрідна форма анкетування, за допомогою якої оцінюється рівень навичок та вмінь, знань чи певних ставлень
Звіти	Документація з робочого місця, яка стосується того, що буде оцінюватися. Прикладами такої документації можуть бути організаційні схеми, звіти відділів, підрозділів, особові справи працівників чи індивідуальні картки професійного розвитку
Зразки виконуваних робіт	Документація з робочого місця, яка стосується того, що буде оцінюватися. Це можуть бути звіти, які складають учасники навчання, стандартні процедури діяльності, письмові відповіді на певний гіпотетичний кейс-стаді

Джерело: систематизовано автором за [322; 364;444;656;730].

## Календар тренінгів для персоналу готелю Hilton Anaheim Travel (на січень-лютий)

КАЛЕНДАР НАВЧАННЯ/ТРЕНІНГІВ							Січень 2010
Неділя	Понеділок	Вівторок	Середа	Четвер	П'ятниця	Субота	
31					1 Новий рік Занять не має	2	
3	4 Занять не має	5 Занять не має	6 10.00 – засідання комітету якості	7 9.00 – заняття з <b>ESL</b> 13.00 – 18.00 (Малібу) Сертифікація <b>TIPS</b>	8 13.00 – 18.00 (Малібу) <b>Сертифікація</b> по програмі <b>TIPS</b>	9	
10	11 Тренінги в рамках <b>NAMM show</b>	12	13 10.00 – <b>вебінар</b> університету Hilton	14 9.00 – заняття з <b>ESL</b>	15	16	
17	18 День Мартіна Лютера Кінга	19 10.00 – Нові горизонти – стратегічна зустріч, проводить Дарієне Хантінгтон	20 10.00, 3.00 – Повторення « <b>Огляд</b> <b>посадових</b> <b>обов'язків</b> »	21 9.10 – <b>збори</b> голів відділів 9.00 – заняття з <b>ESL</b>	22 8.15 – 4.45 (Аудиторія HR для занять) Навчання <b>Orientation</b> <b>BH</b> <b>D 2</b>	23	
24	25 <b>Зустріч</b> з Бредом МкФерсоном, голова HR відділу	26	27 12.00 <b>Сертифікація</b>	28 9.00 – заняття з <b>ESL</b>	29 8.30-5.00 <b>Reunion/MAOS</b>	30	



Лютий 2010

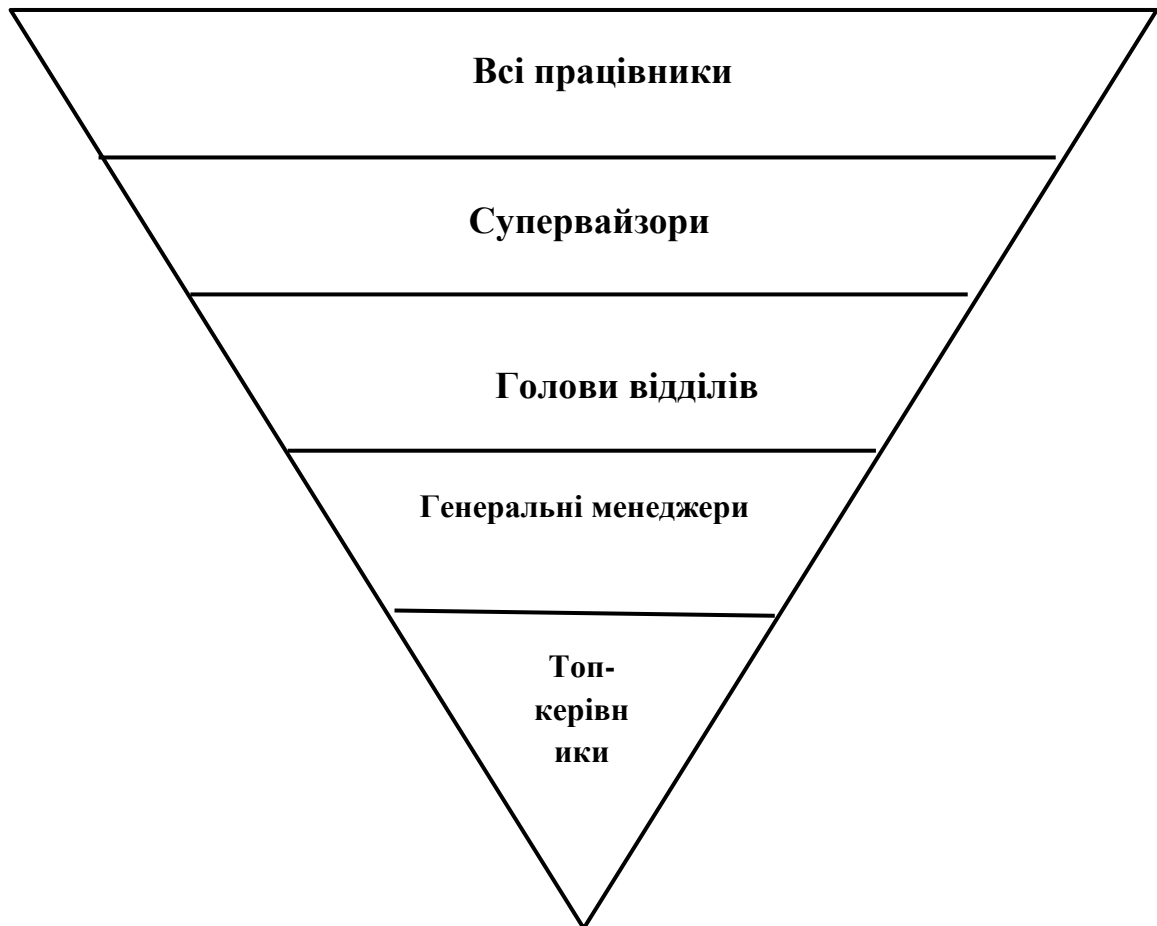
Неділя	Понеділок	Вівторок	Середа	Четвер	П'ятниця	Субота
28	1	2	3	4	5	6
			10.00 – комітет з якості 11.00 – <b>вебінар</b> університету Hilton: «Нова мова привітання» 1.00–5.00 навчання працівників відділу закупівель роботи з <b>Excel</b>	9.00 – заняття з <b>ESL</b>	1.00 – 5.00 – навчання працівників відділу закупівель роботи з <b>Excel</b>	
	Початок дослідження навчальних потреб у програмі <b>TMOS</b>					
7	8	9	10	11	12	13
	12.00 – <b>вебінар</b> університету Hilton: «Максимальна віддача від SALT»			9.00 – заняття з <b>ESL</b>	8.15 – 4.45 (Аудиторія HR для занять) Навчання <b>Orientation</b> <b>BH</b> <b>D.2</b>	
14	15	16	17	18	19	20
	День Президента <b>Занять не має</b>			9.10 – <b>збори</b> голів відділів 9.00 – заняття з <b>ESL</b>		
21	22	23	24	25	26	27
		Марді Грас	12.00 <b>Сертифікація</b>	9.00 – заняття з <b>ESL</b>		

## Умовні скорочення назв тренінгів та практичних занять в календарі:

ESL	English as a Second Language	англійська мова як іноземна навчальні тренінги в рамках міжнародного
NAMM Show	National Association of Music Merchants	музикального шоу ( ведення бізнесу, маркетинг, просування по службі, технології анімації тощо)
O, BH, D 2	Orientation, Be Hospitable, Diversity 2	орієнтація , Різноманіття, Як бути гостинним
Reunion MAOS	Mastering the Art of Service	возз'єднання / управління мистецтвом обслуговування
TIPS	Training for Intervention Procedures	тренінг з процедур втручання
TMOS	Training Mastering of Service	покращення обслуговування

*Джерело: переклад здійснено автором за [603].*

**Схема дії програми професійного розвитку «Дай мені 5!» (Gimme 5!)  
в корпорації Rezidor**



*Джерело: опрацьовано автором за [689].*

## Методичні рекомендації менеджера, як правильно укласти план професійного розвитку працівника

**Етап 1.** Попросити працівника провести само-оцінювання його інтересів, навичок, цінностей, особистості за запропонованою формою, що складається із трьох секцій:

- інформація про працівника (включає прізвище та ім'я працівника та його супервайзера, період виконання плану, дату заповнення);
- само-оцінювання (містить дві частини. У першій пропонується відповісти на 5 наступних питань:
  1. Які Ваші головні досягнення за минулий рік?
  2. Ви працюєте безпосередньо з клієнтами? Як Ви їх обслуговували в минулому році?
  3. Які сфери Вашої діяльності (поведінка, результати) потребують покращення? Опишіть, будь-ласка.
  4. Чи є якісь додаткові навички та знання, які б допомогли б Вам ефективно покращити свою трудову діяльність та набути нових можливостей для розвитку? Якщо так, перерахуйте, будь-ласка).
  5. Яких цілей (специфічних та вимірюваних результатів) Ви сподіваєтесь досягти упродовж наступного року?).

У другій частині пропонується перерахувати ті питання, які працівник бажав би обговорити під час щорічного звіту про виконання свого плану (атестація);

- підписи учасників укладання плану професійного розвитку (працівника, його наставника та менеджера з кадрів) та дати.

При аналізі відповідей працівника слід пам'ятати наступне:

- які навички, можливості для розвитку, технології цікавлять працівника;
- чи ці навички/інтереси/цілі відповідають потребам організації та співпадають з її цілями;
- які кроки мають бути зроблені зараз та в майбутньому.

**Етап 2:** аналіз отриманих результатів на рівні навичок індивіда. Аналіз має охоплювати результати само-оцінювання працівника, трудові записи, думку менеджера, сформовану в результаті спостереження за виконанням його обов'язків. Менеджер має визначити рівень навичок працівника за такими категоріями:

- технічні чи оперативні навички (ті, які потрібні для виконання роботи);
- соціальні навички (як член персоналу працює з іншими);
- здатності (природні таланти, здатність відразу виконувати певне специфічне завдання чи навчитися, як це виконувати);
- ставлення (кругозір, почуття, спосіб мислення, точка зору).

**Етап 3:** оцінити потреби підрозділу, в якому працює працівник, та в цілому всієї організації. Для того, щоб професійний розвиток був ефективним, необхідно, щоб потреби та інтереси працівника відповідали організаційним цілям. Для цього варто врахувати:

- корпоративні цілі всієї організації;
- цілі підрозділу чи відділу, де працює особа;
- цілі команди;

- індивідуальні цілі.

**Етап 4:** дослідити спільно з працівником усі можливості для його розвитку в організації та за її межами. Наприклад, деякі можливості для професійного та особистісного розвитку, які може запропонувати організація: учнівство, менторство, тренінги, семінари та майстер-класи, нові проекти та нові обов'язки, волонтерська робота тощо.

**Етап 5:** записувати та аналізувати прогрес працівника за визначений період. Завдяки зворотному зв'язку з працівником, менеджер визначає та допомагає працівнику визначити, як добре він виконує план, яких нових навичок набув, допомагає вирішити певні проблеми, якщо вони виникають, допомагає опанувати новими компетентностями, що покращать якість його роботи та результати компанії. Менеджер повинен мати журнал запису досягнень працівника, відзначати в ньому дати, події, вплив проведених заходів, спостереження того, як застосовуються отримані нові знання чи працівник використовує нові навички, наскільки покращилася якість виконуваної ним роботи тощо. Ці записи потім використовуються під час проміжних обговорень менеджера та працівника щодо виконання плану професійного розвитку.

*Джерело: систематизовано автором за [409;430; 624].*

### Анкета на визначення самоучінності організації «Відповідає чи не відповідає дійсності?»

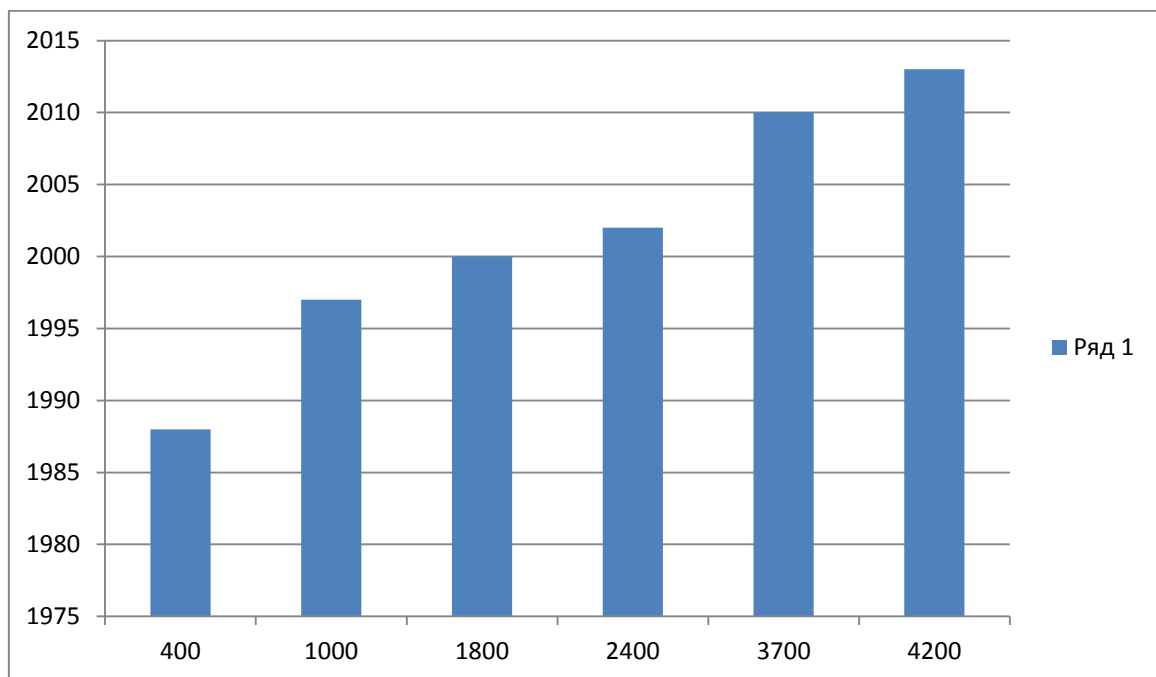
Можливо Ваша організація вже на шляху перетворення в самоучінневу, або, навпаки, Ви вперше зіткнулися з питанням самоосвіти. Для з'ясування того, наскільки Ваша організація відповідає вимогам самоосвіти співробітників, оцініть, чи запропоновані твердження відповідають дійсному стану речей у організації Вашого працевлаштування.

	Відповідає дійсності	Не відповідає дійсності
Ми намагаємося знищити бар'єри, що перешкоджають навчанню/учінню		
Ми культивуємо оточення, яке сприяє навчанню/учінню		
Ми шукаємо засоби, якими може скористатися наша організація для переходу в категорію самоучінневих		
Ми розуміємо, як відбувається навчання дорослих та використовуємо ці знання з користю для себе		
Ми використовуємо різні засоби для оцінювання прогресу в навчанні/учінні наших співробітників		
Ми визнаємо, що люди навчаються, отримуючи досвід		
Ми знаємо, який тип навчання/учіння найбільш підходить в нашій ситуації		
Ми підтримуємо прагнення наших співробітників зробити навчання/учіння принципом свого життя		
Ми підтримуємо наших співробітників у їх бажанні об'єктивно розібратися в проблемах навчання/учіння		
Ми розуміємо, які фактори заважають навчанню/учінню		
Ми знаємо, як розвинути цікавість до навчання/учіння		

Всі твердження, позначені як «Не відповідає дійсності», є областю, яка потребує подальшого розроблення на шляху перетворення Вашої організації в самоучінневу систему.

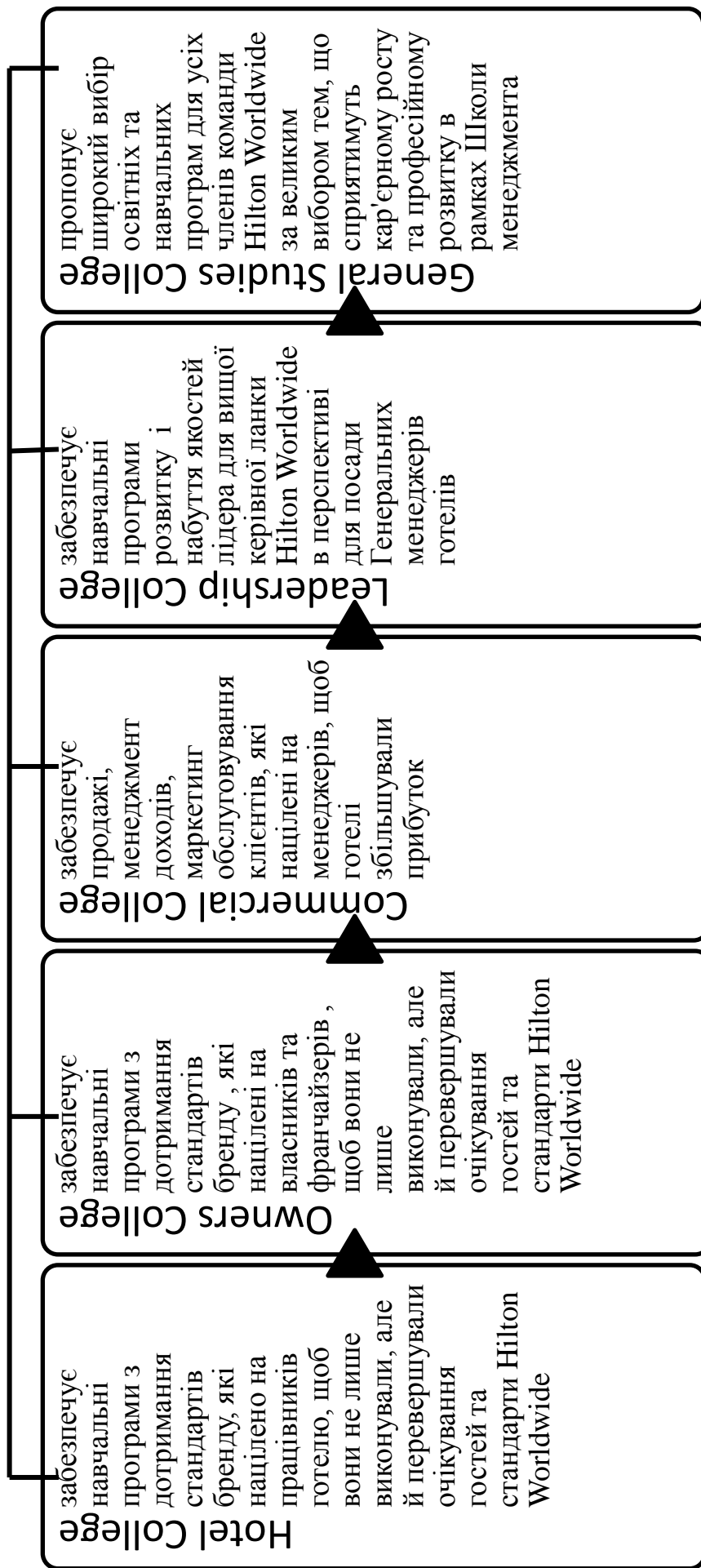
*Джерело: переклад здійснено автором за [26].*

### Динаміка росту кількості корпоративних університетів у світі



Джерело: систематизовано автором на основі опрацювання[407;555; 575; 600; 613].

Структура корпоративного університету корпорації Hilton Worldwide  
Hilton Worldwide University



Джерело: узагальнено автором на основі опрацювання [406; 470; 603].



**Тест на визначення учінневих стилів дорослих  
(адаптовано за тестом П. Хані – А. Мамфорда та емпіричним циклом  
навчання/учіння Д. Колба)**

**СЕКЦІЯ 1 (Виконання та спостереження)**

Обведіть кружочком, будь-ласка, слово «**Виконання**» чи «**Спостереження**» поряд із запропонованими висловлюваннями, в залежності від того, що б Ви зробили в першу чергу у наступних ситуаціях: приступили до виконання чи спостереження?

1. **Виконання** – Я часто видаю ідеї, які, на перший погляд, можуть здатися безглуздими чи непродуманими.  
**Спостереження** – Я ретельний і методичний.
2. **Виконання** – Зазвичай, я той, хто розпочинає будь-яку розмову.  
**Спостереження** – Мені подобається спостерігати за людьми.
3. **Виконання** – Я гнучкий та відкритий до сприймання всього нового.  
**Спостереження** – Я обережний і насторожі.
4. **Виконання** – Мені подобається виконувати нові і різноманітні завдання без занадто довгої підготовки.  
**Спостереження** – Я детально і глибоко вивчаю нову тему чи процес, перш ніж виконати щось.
5. **Виконання** – Я щасливий випробувати нові речі.  
**Спостереження** – Я складаю детальний список можливих дій, коли розпочинаю новий проект.
6. **Виконання** – Мені подобається бути задіяним та брати участь.  
**Спостереження** – Мені подобається читати та спостерігати.
7. **Виконання** – Я поводжуся шумно і я комунікативний.  
**Спостереження** – Я – спокійний та тихий, до деякої міри сором'язливий.
8. **Виконання** – Я швидко та рішуче приймаю рішення.  
**Спостереження** – Я приймаю виважені та логічні рішення обережно.
9. **Виконання** – Я розмовляю швидко під час обдумування.  
**Спостереження** – Я розмовляю повільно, після обдумування.

**СЕКЦІЯ 2 (Обдумування та почуття)**

Обведіть кружочком, будь-ласка, слово «**Обдумування**» чи «**Почуття**» поряд із запропонованими висловлюваннями, в залежності від того, що Вам властиво робити у наступних ситуаціях: обдумувати чи сприймати емоційно?

1. **Обдумування** – Я задаю різні запитання при вивченні нової теми.  
**Почуття** – Я добре розумію натяки і сприймаю різні техніки від інших людей.
2. **Обдумування** – Я – раціональний та логічний.  
**Почуття** – Я – практичний та приземлений.
3. **Обдумування** – Я планую події до найменшої дрібниці.  
**Почуття** – Мені подобаються реалістичні, але гнучкі плани.

4. **Обдумування** – Мені подобається отримувати правильні відповіді, перш ніж я розпочну щось нове.  
**Почуття** – Я випробовую щось нове методом перевірки його на практиці.
5. **Обдумування** – Я аналізую доповіді, щоб з'ясувати основні припущення та невідповідності.  
**Почуття** – Я покладаюся на інших, коли необхідно зрозуміти основне з доповідей.
6. **Обдумування** – Мені краще працювати самому.  
**Почуття** – Мені подобається працювати з іншими.
7. **Обдумування** – Інші описують мене як серйозну, стриману і офіційну особу.  
**Почуття** – Мене описують як балакучу, експресивну та товариську особу.
8. **Обдумування** – Щоб прийняти рішення, мені потрібні факти.  
**Почуття** – При прийнятті рішень я використовую почуття.
9. **Обдумування** – Мене важко вивчити.  
**Почуття** – Мене легко вивчити.

### ПРОЦЕДУРА ПІДРАХУНКІВ

Підрахуйте кількість пунктів у Секції 1 (Виконання та спостереження). Той пункт, що має більше балів є Вашою характеристикою того, як Ви виконуєте завдання.

Кількість пунктів «Виконання» \_\_\_\_\_

Кількість пунктів «Спостереження» \_\_\_\_\_

Підрахуйте, скільки пунктів «Обдумування» та «Почуття» Ви набрали у Секції 2 (Обдумування та почуття). Та характеристика, що має більшу кількість балів, - Ваша схильність до обдумування чи до емоцій.

Кількість пунктів «Обдумування» \_\_\_\_\_

Кількість пунктів «Почуття» \_\_\_\_\_

Кожна характеристика з двох секцій допоможе Вам визначити індивідуальний учіннєвий стиль, якому Ви надаєте перевагу.

Якщо Ви надаєте перевагу Спостереженню та Почуттям, це характеризує Вас як **спостерігача, рефлексуючого (Reflector)**, який:

- віддає перевагу навчанню через види діяльності, що включає спостереження, обдумування, згадування того, що трапилось, наприклад, мозкові штурми та робота в групах;
- отримує користь від лекцій лише тоді, коли в них пропонуються глибокі пояснення та аналіз;
- любить інноваційні та нестандартні підходи до виконання завдань;
- віддає перевагу розгляду ситуацій з різних точок зору;
- цікавиться людьми і орієнтується на почуття.

Якщо Ви надаєте перевагу Спостереженню та Обдумуванню, Ви попадаєте в категорію **філософів, теоретиків (Theorist)**, який:

- надає перевагу збиранню низки різних спостережень та думок і послідовно, крок за кроком інтегрує їх в єдине ціле (рухається від деталей до великої картини);
- логічно все обдумує і створює моделі, теорії, проекти;

- любить лекції, аналогії, системи і кейс-стаді;
- звичайно не знаходить користі у розмові з експертом.

Якщо Ви надаєте перевагу Виконанню та Обдумуванню, Ви – в категорії **аналітиків, прагматиків (Pragmatist)**, який:

- полюбляє практичне застосування ідей, вирішення проблем, зворотній зв'язок та прийняття рішень (там, де очевидний зв'язок між завданням та проблемою);
- надає перевагу проблемам прикладного характеру, технічним, над проблемами міжособистісного спілкування;
- застосовує щойно вивчене на практиці, щоб перевірити, як воно працює;
- любить лабораторні, прості види робіт (польову роботу), спостереження та коучінг.

Якщо Ви надаєте перевагу Виконанню та Почуттям, Ви опиняєтеся в категорії **організаторів, активістів (Activist)**, який:

- добре вміє адаптуватися до мінливих ситуацій і вирішує проблеми інтуїтивно, методом спроб та помилок, як наприклад, евристичне навчання;
- легко знаходить спільну мову з іншими людьми;
- надає перевагу викликам у вигляді нового досвіду, співпраці з іншими, асиміляції та рольвих ігор;
- любить все нове, вирішувати проблеми та обговорення в невеликих групах.

Ви будете навчатися краще, використовуючи **ВСІ** чотири учінневі стилі, а не лише той, якому Ви надаєте перевагу. Тобто Вам слід послідовно і неухильно використовувати всі стилі таким чином, щоб Ви отримали учіннєве коло.

## **НАДІЙНІСТЬ ТА ДОСТОВІРНІСТЬ**

Це дослідження було створено скоріше, як один із практичних методів навчання/учіння для програм навчання персоналу «розвиток лідерства» та «навчитися вчитися» (мета-учіння – meta-learning), ніж для академічних досліджень. Тому цей тест офіційно не було перевірено на надійність і достовірність. Проте, він досить точний і може принести користь учням та їх учителям.

*Джерело: систематизовано за [480;481; 482 483; 484; 526].*

## Теми, які вивчає «новачок» в готелі

<b>Загальні організаційні пункти</b>	
- історія корпорації в цілому та історія окремо взятого готелю	- сутність робочого процесу
- структура корпорації, готелю	- політика компанії та корпоративні правила
- імена та посади менеджерів вищої ланки	- правила поведінки та трудової дисципліни
- структура відділу, в якому буде працювати та ім'я керуючого цим відділом	- настільна довідкова книга працівника
- цінності корпорації	- стандарти гостинності, що відповідають бренду корпорації
- умови випробувального періоду	- правила безпеки
<b>Переваги для працівника</b>	
- оплачувані дні	- програма виходу на пенсію
- відпустка та вихідні	- переваги страхування
- перерви для відпочинку упродовж робочого дня	- зручний графік робочих змін
- навчання та можливості професійного розвитку	- гарантоване працедавцем обслуговування працівника (уніформа, первинний інструктаж тощо)
- консультування	- реабілітаційні програми
<b>Знайомство</b>	
- із супервайзером	- із колегами
- із тренінг-менеджером	- із наставником із числа співробітників
<b>Робочі обов'язки</b>	
- робоче місце	- методика роботи з гостем готелю
- посадові обов'язки	- усна та письмова комунікація
- правила з техніки безпеки на робочому місці	- технологія ведення телефонних розмов
- короткий аналіз роботи	- специфічні знання та навички для певної посади
- мета та цілі роботи	- відношення до інших робіт

Джерело: розроблено автором на основі аналізу [388; 419; 420; 422; 470; 494; 562].

### Декомпозиція компетенції «планування та контроль» за рівнями

Рівні менеджменту	Характеристика рівня	Поведінкові індикатори компетенції
1. Виконавчий рівень	Чітко працює в заданих рамках поставлених цілей та завдань, наявних ресурсів та умов	Планує свою діяльність щоденно, уміє притримуватися плану
2. Лінійний менеджер	Самостійно забезпечує умови та ресурси для виконання поставлених цілей та завдань	Укладає плани на термін до тижня, уміє оцінювати по заданим критеріям
3. Менеджер середньої ланки	Координує та забезпечує роботу інших для досягнення поставлених цілей та завдань	Укладає плани на термін до місяця, корегує їх в залежності від умов
4. Менеджер вищої ланки	Долає перешкоди та протидію та забезпечує результат поступального розвитку (відділу, підприємства, регіону)	Укладає плани на термін 1-3 роки, забезпечує виконання плану іншими
5. Менеджер стратег/новатор	Визначає ціль та напрямок розвитку та відділену перспективу	Укладає плани на термін 3-5 років, корегує ціль

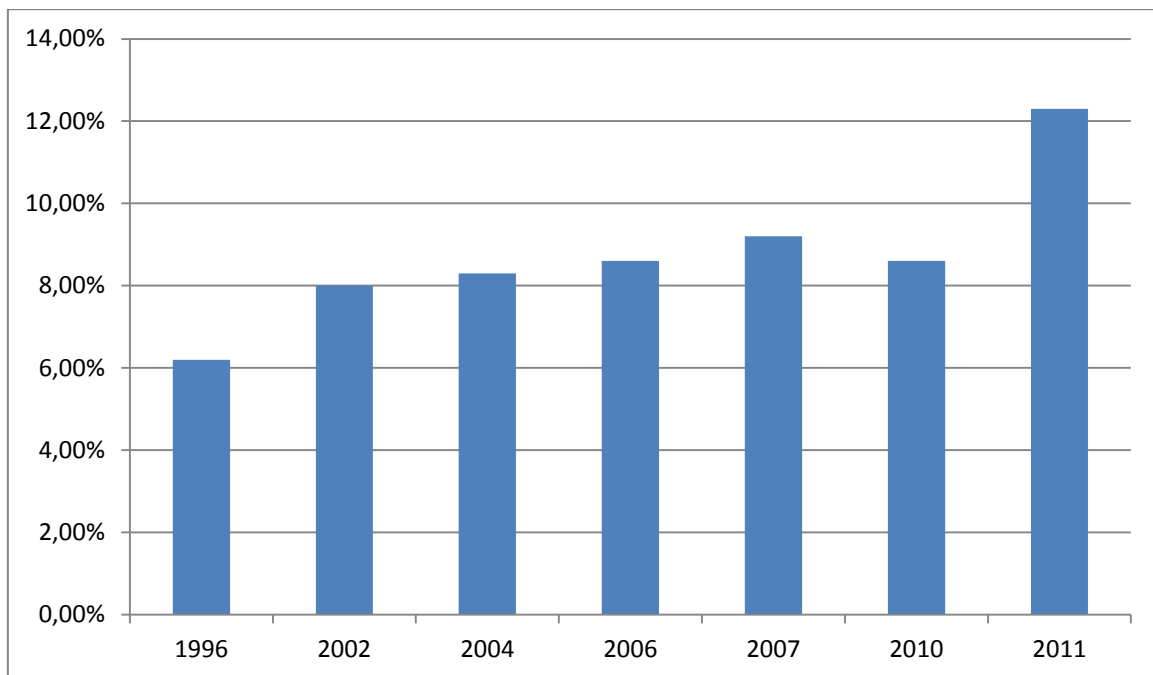
Джерело: систематизовано автором за [69].

### Компетентнісний профіль «проведення навчання персоналу у невеликих групах»

Компетентна особа:	Особа, ще не досить компетентна, може:
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Планує навчальні програми, що ґрунтуються на:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- розроблених стандартах;</li> <li>- визначених навчальних потребах.</li> </ul> </li> <li>✓ Проводить навчання:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- використовуючи низку відповідних методів та навчальних матеріалів, що сприяють фасилітації навчання;</li> <li>- активно залучають суб'єктів навчання до процесу;</li> <li>- надають можливості для практики та розвитку навичок;</li> <li>- враховують характеристики учнів, зокрема їх стилі навчання;</li> <li>- інформують учнів про цілі навчання та методи оцінювання;</li> <li>- здійснюють конструктивний зворотний зв'язок та з'ясовують динаміку набуття компетентності.</li> </ul> </li> <li>✓ Застосовують зворотний зв'язок з учнями, іншими зацікавленими сторонами, а також метод само-оцінювання для корекції наступного навчання.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Планувати навчальні програми, що не базуються на аналізі навчальних потреб чи на стандартах.</li> <li>✓ Здійснювати навчання:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- застосовуючи обмежений набір методів та навчальних матеріалів;</li> <li>- не брати до уваги потреби учнів та наявність відповідних ресурсів;</li> <li>- не забезпечувати можливості для розвитку навичок через практику;</li> <li>- не інформувати учнів про цілі навчання та оцінювання;</li> <li>- не проводити зворотний зв'язок для з'ясування успішного просування своїх учнів.</li> </ul> </li> <li>✓ Отримувати зворотний зв'язок від учнів, проте не використовувати отримані дані для внесення змін та покращення навчальної програми.</li> <li>✓ Провести самооцінку, але не використовує її для покращення планування та проведення навчання.</li> </ul>

*Джерело: систематизовано автором за [695].*

**Дані про обсяги підвищення кваліфікації  
працівників в Україні**



*Джерело: систематизовано автором на основі опрацювання [28;103;204; 205;270].*

Наукове видання

БАБУШКО Світлана Ростиславівна

**ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК  
ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ  
В США ТА КАНАДІ**

Монографія

*За науковою редакцією доктора педагогічних наук,  
професора Л. Б. Лук'янової*

Тираж виготовлено за макетом замовника

---

Підписано до друку 11.02.2015 р. Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Друк ризографічний. Гарнітура Arial Narrow.  
Ум. друк. арк. 24,64 Обл.-вид.арк. 21,28  
Тираж 300 прим. Зам. № 977

---

Видавець ПП Лисенко М.М.  
16600, м. Ніжин Чернігівської області,  
вул. Шевченка, 20.  
Тел.: (04631) 9-09-95; (067) 4412124  
**E-mail: milanik@land.ru**  
**<http://vidavec-lisenko.wix.com/milanik>**

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції  
серія ДК № 2776 від 26.02.2007 р.