

СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені А. С. МАКАРЕНКА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

УДК 377.014.25(4-6ЄС)(043.5)

Христій Юрій Григорович

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ МІЖНАРОДНОГО
СПІВРОБІТНИЦТВА У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В
ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ**

01 Освіта/Педагогіка

011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Юрій ХРИСТИЙ

Науковий керівник – Штика Юрій Михайлович, кандидат педагогічних
наук

Суми – 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	4
ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ.....	
1.1. Стан розробленості проблеми дослідження.....	27
1.2. Концептуальні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі	37
1.3. Історичні передумови та генеза міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі	55
Висновки до розділу 1.....	76
РОЗДІЛ 2. НОРМАТИВНІ, ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНІ ЗАСАДИ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ	
2.1. Нормативні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі	80
2.2. Організаційні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі	98
2.3. Змісто-процесуальні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі.....	123
Висновки до розділу 2.....	153
РОЗДІЛ 3. ПОТЕНЦІАЛ УКРАЇНИ щодо РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ У ФОРМАТІ «УКРАЇНА – ЕС».....	
Висновки до розділу 3.....	157
	175

ВИСНОВКИ.....	177
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	182
ДОДАТКИ.....	204

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

МС – міжнародне співробітництво

МО – міжнародні організації

ПОН – професійна освіта та навчання

ПОП – професійна освіта та підготовка

ПТО – професійно-технічна освіта

Сedefop (французька абревіатура офіційної назви центру) – Європейський центр розвитку професійної освіти та навчання

C-VET (continuing vocational education and training) – безперервна професійна освіта та підготовка

ETF (European Training Foundation) – Європейський фонд професійного навчання

I-VET (initial vocational education and training) – первинна професійна освіта та підготовка

VET – vocational education and training – професійна освіта та підготовка

АНОТАЦІЯ

Христій Юрій. Організаційно-педагогічні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2023.

Зміст анотації

Дисертація є комплексним дослідженням, у межах якого з'ясовано теоретичні, нормативні, організаційні та змістово-процесуальні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі.

У межах характеристики стану розробленості проблеми міжнародного співробітництва в Європейському Союзі в українському науково-педагогічному дискурсі з'ясовано, що досліджуваний феномен є предметом наукового інтересу широкого кола українських учених. Установлено, що проблема міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі не знайшла достатнього цілісного висвітлення. Результатом структурно-логічного аналізу українських наукових розвідок із досліджуваної проблеми стало виділення таких аспектів її розгляду: 1) безпековий; 2) політичний; 3) соціально-економічний; 4) професійно-педагогічний.

Виявлено, що провідними напрямами досліджень стали: формування політики щодо міжнародного співробітництва України з країнами ЄС в боротьбі з тероризмом, організованою злочинністю та корупцією; забезпечення економічної та кібербезпеки; розширення формату діалогу з Європейським Союзом у воєнно-політичному, військово-технічному та військовому аспектах в умовах воєнного стану в Україні; євроінтеграційна

політика; реформування систем освіти, зокрема й професійно-технічної, з урахуванням європейських тенденцій та стратегічних пріоритетів.

За допомогою методу термінологічного аналізу з'ясовано сутність ключових понять дослідження: «міжнародне співробітництво», «професійна освіта», «професійно-технічна освіта», «професійна освіта та навчання», «первинна професійна освіта та підготовка», «безперервна професійна освіта та підготовка», а також низки інших понять, що дозволяють конкретизувати сутність досліджуваного феномену.

Висвітлено концептуальні засади розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі, до яких віднесено низку теорій міжнародного співробітництва, а саме: теорію міжнародного співробітництва С. Баррета, раціоналістичну теорію, теорію конфлікту, народну теорію, репутаційну теорію, теорію неоліберального інституціоналізму тощо.

Визначено передумови розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі, зокрема: становлення та розвиток перших, так званих класичних моделей професійно-технічної освіти, що сформувалися в країнах-родоначальницих означеного процесу: ринкової моделі у Великій Британії, державно-бюрократичної моделі у Франції та корпоративної моделі дуальної професійної освіти в Німеччині, що заклали підвалини для формування національних моделей професійно-технічної освіти в інших країнах Європи шляхом поєднання окремих рис означених моделей; розвиток промислових революцій, стрімкі темпи індустриалізації країни, що зумовили потребу у кваліфікованих працівниках із ширшим набором професійних навичок.

Виокремлено етапи розвитку політики ЄС у сфері професійно-технічної освіти в цілому та міжнародного співробітництва зокрема: I етап – початковий (1951-1962) – характеризується запровадженням основних зasad європейської політики у сфері професійно-технічної освіти; II етап – становлення та розширення (1963-1991) – ознаменувався створенням та розширенням мережі

організацій, спрямованих на надання підтримки державам-членам і соціальним партнерам у розробленні та упровадженні політики у сфері професійно-технічної освіти, посилення соціальної інклюзії та зміцнення ролі навичок; III етап – інтенсифікації (1992-1999) – знаковими подіями під час якого стали прийняття Маастрихтського договору (Договору про ЄС) та проголошення Лісабонської декларації; IV етап – інституційної інтеграції на основі синтезу зовнішньої та внутрішньої складових (2000 р. – дотепер) – спрямований на досягнення стратегічної мети – перетворення Європи на найбільш конкурентоспроможну та динамічну економіку, засновану на знаннях, здатну забезпечити стійке економічне зростання, покращити якість робочих місць та забезпечити соціальну згуртованість суспільства.

Окреслено нормативні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі, зокрема, такі документи: Копенгагенський процес: посилене європейське співробітництво у сфері професійної освіти та навчання (2002), Лісабонський договір (2009), Брюгське комюніке про посилене європейське співробітництво у сфері професійної освіти та навчання на період 2011-2020 рр. (2010), Хартія основних прав Європейського Союзу (2012), Європейська хартія соціальних прав (2017), Рекомендації Ради ЄС щодо професійної освіти та навчання тощо.

У межах розгляду організаційних зasad міжнародного співробітництва в галузі професійно-технічної освіти окреслено сутність поняття «трансфер», що означає передачу структур, процесів, змісту та практик ПТО з оригінального до цільового контексту. Охарактеризовано рівні трансферу: локальний (місцевий), регіональний і національний, що пов'язані з трьома змістовими елементами – продуктами, проектами та елементами системи, а також рівні, пов'язані зі ступенем імплементації змістових елементів: імітація, адаптація та трансформація. Доведено, що на рівні імітації перенесені структури в інший контекст є ідентичними, на рівні адаптації – подібними і, відповідно, на рівні трансформації вони значно відрізняються та є інноваційними.

Окреслено національні механізми та особливості організації міжнародного співробітництва в галузі професійно-технічної освіти в окремих європейських країнах (Австрії, Німеччині, Франції, Бельгії Швейцарії), що в цілому відбивають європейські тенденції розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти, зокрема щодо міжнародної мобільності, запровадження спільних програм та проектів, однак мають національну специфіку щодо рівнів трансферу та географічних меж означеної співпраці.

Висвітлено змістово-процесуальні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі. Окреслено роль Європейського центру розвитку професійної освіти та навчання Cedefop та Європейського фонду професійного навчання ETF в організації міжнародного співробітництва в Європейському Союзі. Схарактеризовано зміст програм міжнародного співробітництва, що координується ETF у низці регіонів (Центральна Азія; Східне партнерство; Південне і Східне Середземномор'я; Африка на південь від Сахари; Західні Балкани та Туреччина), а також зміст програм ERASMUS+ та їх потенціал для досягнення цілей міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти.

У процесі висвітлення потенціалу України щодо розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти у форматі «Україна – ЄС» проаналізовано передумови та чинники, що сприяли розвиткові міжнародного співробітництва в досліджуваному аспекті. Окреслено зміст аналітичних доповідей Європейської Комісії та Європейського фонду професійного навчання, у яких висвітлено результати досліджень щодо стану професійно-технічної освіти в Україні, напрямів реформування означеної сфери, здобутків країни в даному напрямі, труднощів та викликів, з якими стикаються освітні політики та провайдери ПТО у процесі запровадження реформ.

Окреслено проєкти міжнародного співробітництва, що реалізуються в Україні на сучасному етапі, їх визначено низку заходів, які можуть бути реалізовані на національному, регіональному, інституційному та індивідуальному рівнях задля покращення міжнародного співробітництва у форматі «Україна – ЄС».

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. На подальше вивчення заслуговує питання імплементації позитивних концептуальних ідей європейського досвіду та кращих практик окремих країн Європейського Союзу з метою модернізації системи професійно-технічної освіти в Україні та її наближення до європейських і світових стандартів.

Ключові слова: міжнародне співробітництво, професійна освіта, професійна підготовка, професійно-технічна освіта, інтернаціоналізація, академічна мобільність, стратегії, Європейський Союз.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці,

у яких опубліковані основні наукові результати дисертаций

Розділ у закордонній колективній монографії

1. Khrystii, Yu. (2022). International cooperation in the field of vocational education in the European Union countries: genesis, regulatory framework and content-procedural foundations. *Theory and methodology of innovative education development in the national, European, and global contexts: monograph*, (pp. 69-81). Publishing House of University of Technology, Katowice. http://www.wydawnictwo.wst.pl/oferta_wydawnicza_oram_zakup_publikacji/wydawnictwa/theory_and_methodology_of_innovative_education_development_in_the_national_european_and_global_contexts/89

Статті в наукових фахових виданнях України

2. Христій, Ю. (2020а). Концептуальні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (96), 292-301. DOI

10.24139/2312-5993/2020.02/292-301. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/06/31.pdf>

3. Христій, Ю. (2023). Міжнародне співробітництво ЄС та України у сфері професійно-технічної освіти в умовах воєнного стану. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (128), DOI 10.24139/2312-5993/2023.04/428-436. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/%D0%A5%D1%80%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%96%D0%B9.pdf>

4. Христій, Ю. (2022a). Організаційні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7-8 (121-122), 421-430. DOI 10.24139/2312-5993/2022.07-08/421-430 <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/%D1%85%D0%A0%D0%98%D0%A1%D0%A2%D0%86%D0%99.pdf>.

Праці апробаційного характеру

1. Христій, Ю. Г. (2019). Інноваційні тенденції розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському союзі. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (29-30 жовтня 2019 р., м. Суми)*, Т. 1, сс. 56-58. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

2. Христій, Ю. Г. (2020в). Шведська модель професійно-технічної освіти: уроки для України. *Модель методичної роботи в закладах професійної (професійно-технічної) освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 15-16 грудня 2020 року*.

3. Христій, Ю. Г. (2021а). Підготовка здобувачів освіти за дуальною формою навчання: досвід Німеччини. *Модернізація змісту професійної освіти в умовах євроінтеграції України: матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (02 квітня 2021 року, м. Київ)*.

4. Христій, Ю. Г. (2021б). Професійний розвиток викладачів закладів професійно-технічної освіти: досвід Італії. *Актуальні проблеми професійного розвитку майстрів виробничого навчання закладів професійної (професійно-технічної) освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної web-конференції (25 лютого 2021 року, м. Київ).*
5. Христій, Ю. Г. (2021г). Розвиток цифрових компетентностей викладачів закладів професійно-технічної освіти: європейський досвід. *STEM: інноваційні можливості реформування системи освіти у ЗП(ПТ)О: Матеріали Всеукраїнського методичного марафону (24 лютого 2021 року, м. Черкаси).*
6. Христій, Ю. (2020б). Провідні чинники забезпечення якості професійно-технічної освіти в країнах ЄС. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (12–13 листопада 2020 року, м. Суми),* (сс. 277-280). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
7. Христій, Ю. (2021в). Розвиток міжнародного співробітництва у професійно-технічній освіті: досвід Німеччини. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (20–21 квітня 2021 року, м. Суми),* (сс. 37-38). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
8. Khrystii, Yu. H. (2021). National models of vocational education and training in the EU countries. Labyrinths of Reality. *Collection of Scientific Works, Issue 6 (11),* 46-47.
9. Христій Ю. (2022б). Організація міжнародного співробітництва в галузі професійно-технічної освіти країн ЄС на прикладі проекту SKILLNET. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (28 жовтня 2022 року, м. Суми),* (сс. 108-110). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

ABSTRACT

Khrystii Yurii. Organizational and pedagogical foundations of international cooperation in the field of vocational education and training in the European Union.
– Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for Doctor of Philosophy degree in specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences. – Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. Sumy, 2023.

The contents of the abstract

The dissertation is a comprehensive study, within which the theoretical, regulatory, organizational and content-procedural foundations of international cooperation in the field of vocational education and training in the European Union are clarified.

Within the framework of characterizing the state of development of the problem of international cooperation in the European Union in the Ukrainian scientific and pedagogical discourse, it was found that the studied phenomenon is the subject of scientific interest of a wide range of Ukrainian researchers. It was established that the problem of international cooperation in the field of vocational education and training in the European Union did not find sufficient comprehensive coverage. The result of the structural and logical analysis of Ukrainian scientific discourse on the investigated problem was revealing the following aspects of its consideration: 1) security; 2) political; 3) socio-economic; 4) professional-pedagogical.

It was revealed that the leading areas of research were: policy formation regarding international cooperation of Ukraine with EU countries in the fight against terrorism, organized crime and corruption; ensuring economic and cyber security; expansion of the dialogue format with the European Union in military-political, military-technical and military aspects under the conditions of martial law in Ukraine; European integration policy; reforming education systems, including

vocational education and training, taking into account European trends and strategic priorities.

Using the method of terminological analysis, the essence of the key concepts of the study was clarified: “international cooperation”, “vocational education”, “vocational and technical education”, “vocational education and training”, “initial vocational education and training”, “continuing vocational education and training”, as well as a number of other concepts that make it possible to specify the essence of the phenomenon under study.

The conceptual foundations of the international cooperation development in the field of vocational education and training in the European Union are highlighted, which include a number of international cooperation theories, namely: S. Barrett's theory of international cooperation, rationalist theory, conflict theory, folk theory, reputation theory, theory of neoliberal institutionalism, etc.

Prerequisites for the development of international cooperation in the field of vocational education and training in the European Union are defined, in particular: formation and development of the first, so-called classical models of vocational education and training, which were formed in the countries that originated this process: the market model in Great Britain, the state-bureaucratic model in France and the corporate model of dual vocational education in Germany, which laid the foundations for the formation of the national models of vocational education and training in other European countries by combining certain features of the specified models; the development of industrial revolutions, the rapid pace of industrialization of the country, which led to the need for qualified workers with a wider set of skills.

The stages of the EU policy development in the field of vocational education and training in general and international cooperation in particular are highlighted. The first stage – initial (1951-1962) – is characterized by the introduction of the main principles of the European policy in the field of vocational education and training; the II stage – formation and expansion (1963-1991) – was marked by the creation and expansion of a network of organizations aimed at providing support to member states and social partners in the development and implementation of policies

in the field of vocational education and training, strengthening social inclusion and the role of skills; the III stage – intensification (1992-1999) – was marked by such significant events as adoption of the Maastricht Treaty (EU Treaty) and the announcement of the Lisbon Declaration; the IV stage – institutional integration based on the synthesis of external and internal components (2000 – until now) – aimed at achieving the strategic goal of transforming Europe into the most competitive and dynamic knowledge-based economy capable of ensuring sustainable economic growth, improving the quality of jobs and ensure social cohesion of society.

The regulatory foundations of international cooperation in the field of vocational education and training in the European Union are outlined, in particular, the following documents: Copenhagen process: enhanced European cooperation in the field of vocational education and training (2002), Treaty of Lisbon (2009), Bruges Communiqué on enhanced European cooperation in the field of vocational education and training for the period 2011-2020 (2010), the Charter of Fundamental Rights of the European Union (2012), the European Charter of Social Rights (2017), the Recommendations of the Council of Europe on vocational education and training, etc.

Within the scope of consideration of the organizational foundations of international cooperation in the field of vocational education and training, the essence of the concept of “transfer” is outlined, which means the transfer of structures, processes, content and practices of VET from the original to the target context. The levels of transfer are characterized: local, regional and national, associated with three content elements – products, projects and elements of the system, as well as levels associated with the degree of implementation of content elements: imitation, adaptation and transformation. It is proved that at the level of imitation the structures transferred to another context are identical, at the level of adaptation they are similar and, accordingly, at the level of transformation they are significantly different and innovative.

The national mechanisms and peculiarities of the organization of international cooperation in the field of vocational education and training in certain European countries (Austria, Germany, France, Belgium, Switzerland) are outlined, which generally reflect the European trends in the development of international cooperation in the field of VET, in particular regarding international mobility, implementation of joint programs and projects, however, have national specifics regarding transfer levels and geographical boundaries of the specified cooperation.

The content and procedural foundations of international cooperation in the field of vocational education and training in the European Union are highlighted. The role of the European Center for the Development of Vocational Education and Training (Cedefop) and the European Training Foundation (ETF) in the organization of international cooperation in the European Union is outlined. The content of international cooperation programs coordinated by the ETF in a number of regions (Central Asia; Eastern Partnership; Southern and Eastern Mediterranean; Sub-Saharan Africa; Western Balkans and Turkey) is characterized, as well as the content of ERASMUS+ programs and their potential to achieve the goals of international cooperation in the field of vocational education and training.

In the process of highlighting Ukraine's potential for the development of international cooperation in the field of vocational education and training in the "Ukraine – EU" format, the prerequisites and factors that contributed to the development of international cooperation in the studied aspect were analyzed. The content of the analytical reports of the European Commission and the European Training Foundation is outlined, which highlight the results of research on the state of vocational education and training in Ukraine, directions for reforming the specified area, the country's achievements in this direction, difficulties and challenges faced by educational policymakers and VET providers in the process of implementing reforms.

International cooperation projects implemented in Ukraine at the current stage are outlined, and a number of measures that can be introduced at the national,

regional, institutional, and individual levels to improve international cooperation in the “Ukraine-EU” format are defined.

The conducted research does not cover all the aspects of the specified problem. The issue of implementing positive conceptual ideas of the European experience and best practices of individual countries of the European Union with the aim of modernizing the system of vocational education in Ukraine and bringing it closer to European and world standards deserves further study.

Key words: international cooperation, vocational education, training, vocational education and training, internationalization, academic mobility, strategies, European Union.

LIST OF THE AUTHOR'S PUBLICATIONS

Scientific works,

in which the main scientific results of the dissertation were published

Chapter in a foreign collective monograph

1. Khrystii, Yu. (2022). International cooperation in the field of vocational education in the European Union countries: genesis, regulatory framework and content-procedural foundations. *Theory and methodology of innovative education development in the national, European, and global contexts: monograph*, (pp. 69-81). Publishing House of University of Technology, Katowice. http://www.wydawnictwo.wst.pl/oferta_wydawnicza_oram_zakup_publikacji/wydawnictwa/theory_and_methodology_of_innovative_education_development_in_the_national_european_and_global_contexts/89

Articles in scientific professional journals of Ukraine

2. Христій, Ю. (2020а). Концептуальні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (96), 292-301. DOI

10.24139/2312-5993/2020.02/292-301. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/06/31.pdf>

3. Христій, Ю. (2023). Міжнародне співробітництво ЄС та України у сфері професійно-технічної освіти в умовах воєнного стану. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (128), DOI 10.24139/2312-5993/2023.04/428-436. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/%D0%A5%D1%80%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%96%D0%B9.pdf>

4. Христій, Ю. (2022a). Організаційні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7-8 (121-122), 421-430. DOI 10.24139/2312-5993/2022.07-08/421-430 <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/%D1%85%D0%A0%D0%98%D0%A1%D0%A2%D0%86%D0%99.pdf>.

Works of an approbation character

1. Христій, Ю. Г. (2019). Інноваційні тенденції розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському союзі. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (29-30 жовтня 2019 р., м. Суми)*, Т. 1, сс. 56-58. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

2. Христій, Ю. Г. (2020в). Шведська модель професійно-технічної освіти: уроки для України. *Модель методичної роботи в закладах професійної (професійно-технічної) освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 15-16 грудня 2020 року*.

3. Христій, Ю. Г. (2021а). Підготовка здобувачів освіти за дуальною формою навчання: досвід Німеччини. *Модернізація змісту професійної освіти в умовах євроінтеграції України: матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (02 квітня 2021 року, м. Київ)*.

4. Христій, Ю. Г. (2021б). Професійний розвиток викладачів закладів професійно-технічної освіти: досвід Італії. *Актуальні проблеми професійного розвитку майстрів виробничого навчання закладів професійної (професійно-технічної) освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної web-конференції (25 лютого 2021 року, м. Київ).*
5. Христій, Ю. Г. (2021г). Розвиток цифрових компетентностей викладачів закладів професійно-технічної освіти: європейський досвід. *STEM: інноваційні можливості реформування системи освіти у ЗП(ПТ)О: Матеріали Всеукраїнського методичного марафону (24 лютого 2021 року, м. Черкаси).*
6. Христій, Ю. (2020б). Провідні чинники забезпечення якості професійно-технічної освіти в країнах ЄС. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (12–13 листопада 2020 року, м. Суми),* (сс. 277-280). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
7. Христій, Ю. (2021в). Розвиток міжнародного співробітництва у професійно-технічній освіті: досвід Німеччини. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (20–21 квітня 2021 року, м. Суми),* (сс. 37-38). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
8. Khrystii, Yu. H. (2021). National models of vocational education and training in the EU countries. Labyrinths of Reality. *Collection of Scientific Works, Issue 6 (11),* 46-47.
9. Христій Ю. (2022б). Організація міжнародного співробітництва в галузі професійно-технічної освіти країн ЄС на прикладі проекту SKILLNET. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (28 жовтня 2022 року, м. Суми),* (сс. 108-110). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах європейської інтеграції України особливої актуальності набуває реформування всіх ланок освітньої системи на засадах міжнародного співробітництва, зокрема й професійно-технічної освіти. Окреслений курс супроводжується відповідною державною політикою й відображається в нормативно-правовому забезпеченні процесів модернізації системи професійно-технічної освіти (ПТО). Практично кожен стратегічний документ («Державна цільова програма розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки» (2011 р.), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» (2011 р.), «Стратегія державної кадової політики на 2012–2020 рр.» (2012 р.) та ін.) містить положення щодо міжнародного співробітництва. Аналогічний наголос робиться в концепціях і програмах розвитку закладів ПТО, а також науково-дослідних установ, які забезпечують науковий супровід модернізації задля розбудови гнучкої й відкритої системи підготовки кадрів упродовж життя із залученням усіх соціальних партнерів. Так, Концепція розвитку Інституту професійно-технічної освіти НАПН України (2009 р.) передбачає участь у міжнародних проектах, створення спільних із зарубіжними вченими науково-методичних розробок, обмін науковою інформацією, організацію і проведення міжнародних науково-практичних конференцій та семінарів, участь у виданні міжнародних збірників наукових праць із проблем теорії та практики професійної освіти тощо. Для ефективного виконання окреслених завдань великого практичного значення набуває аналіз вибору головних принципів та інструментів інтеграції, факторів успіху й головних закономірностей розвитку співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європі та у світі.

Вивчення європейського досвіду міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти виступає чинником інтенсифікації інтеграції системи професійно-технічної освіти України в європейський освітній простір.

У сучасній педагогічній теорії та практиці науковим підґрунтам для здійснення комплексного вивчення проблеми міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі є дослідження в галузі історичних, правових, військових, політичних, економічних, педагогічних та інших наук. Різні аспекти проблеми міжнародного співробітництва знайшли висвітлення в роботах таких українських учених, як О. Бабанська, І. Бабець, О. Войтех, К. Войтех, А. Войціховський, О. Гальцова, А. Гацін, М. Дмитриченко, В. Заярна, М. Криштанович, О. Кучик, Г. Кучик, Р. Лук'янчук, О. Маложон, А. Мацко, О. Месхія, Ю. Овчаренко, Т. Оболенська, К. Пономар, О. Скрипник, А. Старостіна, Б. Сулим, В. Троян, І. Ханін, О. Циркун та ін.

Безпосередньо на сфері професійно-технічної освіти як предметі міжнародного співробітництва в Європейському Союзі було сфокусовано увагу таких дослідників, як М. Артюшина, Л. Базиль, М. Бойченко, Л. Єршова, Л. Курій, О. Локшина, Л. Пуховська, В. Радкевич, Г. Романова, А. С布鲁єва, Л. Сергеєва, І. Чистякова та ін.

Разом із тим, аналіз наукового доробку українських учених дозволив констатувати недостатню розробленість організаційно-педагогічних зasad міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі та виявив низку *суперечностей* між:

- суспільною потребою у кваліфікованих випускниках закладів професійно-технічної освіти, конкурентоспроможних на ринку праці, та недостатнім теоретичним осмисленням означеного феномену науково-педагогічною спільнотою;
- наявністю в нашій країні потенціалу для міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти та недостатньою розробленістю механізмів його використання провайдерами ПТО;
- необхідністю активізації міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти та недостатньою обізнаністю стейкхолдерів щодо можливостей та перспектив такої співпраці.

З огляду на актуальність порушеної проблематики, її недостатню розробленість і виявлені суперечності було обрано тему дисертаційної роботи: **«Організаційно-педагогічні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота є складовою частиною комплексного дослідження кафедри педагогіки навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка «Теоретичні та методичні засади інноваційного розвитку освіти у національному, європейському та глобальному контекстах» (реєстраційний номер 0121U107883).

Тему дисертації затверджено вченого радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 3 від 28.10.2019 р.).

Мета роботи – з'ясувати організаційно-педагогічні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі.

Реалізація мети передбачала виконання низки **завдань:**

- 1) схарактеризувати стан розробленості проблеми дослідження та концептуальні засади розвитку професійно-технічної освіти в Європейському Союзі;
- 2) виявити історичні передумови та розкрити генезу міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі;
- 3) окреслити нормативні та організаційні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі;
- 4) висвітлити змістово-процесуальні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі;
- 5) визначити потенціал України щодо розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти у форматі «Україна – ЄС».

Об'єкт дослідження – міжнародне співробітництво у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі.

Предмет дослідження – теоретичні, нормативні, організаційні та змістово-процесуальні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі.

Методи дослідження: загальнонаукові – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація – для опрацювання наукової літератури з проблем міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі із розподілом масиву інформації за напрямами наукових розвідок; конкретно наукові: системний аналіз, що уможливив установлення взаємозв'язків між елементами системи професійної освіти та навчання в Європейському Союзі як цілісного феномену; термінологічний аналіз – дозволив установити сутнісні характеристики ключових понять дослідження; історико-генетичний і ретроспективний аналіз, що дав змогу виявити передумови й розкрити генезу міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі; метод екстраполяції, за допомогою якого було визначено потенціал України щодо розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти у форматі «Україна – ЄС»; емпіричні – бесіди та Е-листування з фахівцями в досліджуваній сфері.

Джерельну базу дослідження становлять:

- офіційні документи Європейської Комісії, Ради ЄС, Європейського Парламенту (декларації, комюніке, рекомендації тощо);
- аналітичні звіти та доповіді спеціалізованих міжнародних центрів, спрямованих на підтримку розвитку європейської політики у сфері професійно-технічної освіти – Cedefop та ETF;
- інформаційно-аналітичні матеріали, представлені на сайті ERASMUS+;
- наукові розвідки (дисертації, монографії, статті) українських та іноземних науковців щодо широкого кола аспектів досліджуваної проблеми;

- міжнародні та національні глосарії термінів, що характеризують сутність професійно-технічної освіти як педагогічного й суспільного феномену;
- матеріали українських та закордонних науково-педагогічних періодичних видань;
- матеріали й тези наукових конференцій з проблем професійно-технічної освіти й міжнародного співробітництва, що проводилися українськими та закордонними національними і міжнародними науковими організаціями.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* в українській педагогічній науці здійснено комплексне дослідження теоретичних, нормативних, організаційних та змістово-процесуальних зasad міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі; у межах характеристики стану розробленості проблеми дослідження у вітчизняному науковому дискурсі виокремлено аспекти її розгляду (безпековий, політичний, соціально-економічний, професійно-педагогічний); розкрито концептуальні засади розвитку професійно-технічної освіти в Європейському Союзі (теорія міжнародного співробітництва С. Баррета, раціоналістична теорія, теорія конфлікту, народна теорія, репутаційна теорія, теорія неоліберального інституціоналізму тощо); виявлено історичні передумови (промислові революції, виникнення оригінальних моделей ПТО в Німеччині, Франції та Великій Британії, які слугували джерелом передового досвіду) й етапи (початковий (1951-1962); становлення та розширення (1963-1991); інтенсифікації (1992-1999); інституційної інтеграції на основі синтезу зовнішньої та внутрішньої складових (2000 р. – дотепер)) міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі; окреслено нормативні (стратегічні пріоритети, висвітлені в документах Європейського Союзу) та організаційні (механізми організації міжнародного співробітництва у сфері ПТО з різними зацікавленими сторонами) засади

міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі; висвітлено змістово-процесуальні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі (програми міжнародного співробітництва ЄС різних рівнів та форматів); визначено потенціал України щодо розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти у форматі «Україна – ЄС» на національному, регіональному, інституційному та індивідуальному рівнях.

Конкретизовано поняттєво-термінологічний інструментарій дослідження проблеми міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти: «міжнародне співробітництво», «професійна освіта», «професійно-технічна освіта», «професійна освіта та навчання», «первинна професійна освіта та підготовка», «безперервна професійна освіта та підготовка».

Подальшого розвитку набули: характеристика й систематизація наукових праць українських учених із проблем розвитку міжнародного співробітництва України та ЄС; характеристика і систематизація наукового доробку іноземних дослідників щодо розвитку міжнародного співробітництва в глобальному освітньому просторі.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в тому, що схарактеризовані автором теоретичні, нормативні, організаційні та змістово-процесуальні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі можуть бути використані у процесі формування освітньої політики в сфері ПТО, розроблення професійних стандартів та методичного забезпечення означеного процесу, викладання лекційних та практичних занять для здобувачів освіти першого, другого та третього рівнів вищої освіти педагогічних закладів вищої освіти. Матеріали дослідження, а також джерельна база будуть корисними в подальших наукових пошуках у відповідних галузях наукового знання,

освітньому процесі закладів вищої, фахової передвищої, професійної (професійно-технічної) освіти.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (довідка № 01-10/585 від 26.09.2023 р.), Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (довідка № 2236/01-35/57 від 22.09.2023 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 2387 від 24.11.2022 р.).

Апробація отриманих результатів дослідження здійснювалася на науково-практичних конференціях різних рівнів:

міжнародних: «Освіта для ХХІ століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2019; 2020; 2021; 2022); «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (Суми, 2021; 2022; 2023); «Лабіринти реальності» (м. Монреаль, Канада, 2021);

всеукраїнських: «Модель методичної роботи в закладах професійної (професійно-технічної) освіти» (Суми, 2020); «Модернізація змісту професійної освіти в умовах євроінтеграції України» (Київ, 2021); «Актуальні проблеми професійного розвитку майстрів виробничого навчання закладів професійної (професійно-технічної) освіти» (Київ, 2021); «STEM: інноваційні можливості реформування системи освіти у ЗП(ПТ)О» (Черкаси, 2021).

Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (2019–2023 pp.).

Публікації. Основні положення та результати дослідження висвітлено в 13 одноосібних публікаціях, із яких 1 розділ закордонної колективної монографії, 3 статті в наукових фахових виданнях України, 9 праць апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до

розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (202 найменування, з них 158 – іноземними мовами) та додатків. Повний обсяг дисертації становить 210 сторінок. Основний зміст викладено на 167 сторінках. Робота містить 3 таблиці та 2 рисунки, 3 додатки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ

1.1. Стан розробленості проблеми дослідження

Проблема міжнародного співробітництва України та ЄС є настільки багатогранною, що стає предметом наукових дискусій учених, які є представниками різних галузей знань: історії, права, економіки, безпеки, педагогіки, управління та адміністрування тощо.

Один із пріоритетних напрямів розвитку міжнародного співробітництва України з ЄС є безпековий. Зокрема, А. Рацін присвятила свою наукову розвідку вивченню ролі України в міжнародному співробітництві у сфері формування спільної з ЄС безпекової політики, детально схарактеризувавши законодавче підґрунтя та основні сфери, у яких ведеться боротьба:

- організована злочинність і тероризм;
- відмивання грошей, зокрема протидія фінансуванню тероризму;
- торгівля людьми;
- наркотики;
- митниця (правоохоронні аспекти);
- корупція (Гацін, 2016).

У схожому річищі звертається до проблеми міжнародного співробітництва України Й. Ханін, який сфокусував увагу навколо напрямів співробітництва з міжнародними організаціями (НАТО та ЄС) як чинника розвитку ВПК України (Ханін, 2015). Зокрема, автором виокремлено низку чинників (військово-політичних, економічних) та на основі їх аналізу обґрунтовано можливості, які відкриваються для нашої країни в межах такого співробітництва: «1) технологічні (отримання нових зразків техніки і технологій, сучасного устаткування; поглиблення кооперації у НДДКР;

підготовка наукового й виробничого персоналу тощо); 2) управлінські (запозичення управлінських практик та методик; навчання управлінського персоналу; допомога в розробленні стратегії реформ відповідно до пріоритетів міжнародної політики; удосконалення державних стандартів у військовій сфері та ін.); 3) економічні (залучення інвестицій; отримання замовлень і відкриття нових ринків збуту продукції; отримання фінансової допомоги на адміністративні реформи та ін.)» (Ханін, 2015).

Аналіз видів та напрямів міжнародного співробітництва у військовій сфері в умовах європейської інтеграції України здійснено Ю. Овчаренком, який окреслив стан і характер міжнародного співробітництва військової організації на сучасному етапі та схарактеризував систему здійснення міжнародного співробітництва Міністерства оборони та Збройних сил України (Овчаренко, 2012).

Протидія злочинності як напрям зовнішньополітичної діяльності України стала предметом наукового інтересу А. Войціховського, який сфокусувався на розкритті міжнародного механізму протидії злочинності за участю України на двосторонньому, регіональному й універсальному рівнях (Войціховський, 2010).

Досліджуючи проблему міжнародного співробітництва в боротьбі з незаконним обігом наркотичних та психотропних речовин, К. Пономар наголошує, що «запорукою успішної боротьби проти незаконного обігу наркотиків є саме ефективне міжнародне співробітництво з питань екстрадиції, взаємної правової допомоги, конфіскації доходів від незаконної діяльності та здійснення контролюваних поставок тощо» (Пономар, 2012).

Провідні напрями міжнародного співробітництва у сфері забезпечення кібербезпеки окреслено Р. Лук'янчуком, зокрема: «підтримання нормальної життєдіяльності об'єктів критичних інформаційно-комунікаційних інфраструктур; розробку дієвих заходів протидії кібернетичним атакам; надання допомоги країнам-членам у відновленні нормального функціонування відповідної інфраструктури внаслідок проведення зовнішніх

кібернетичних атак, функціонування системи оперативного реагування на будь-які загрози в інформаційній сфері країн-членів» (Лук'янчук, 2015).

Обґрунтування концептуальних основ стратегії економічної безпеки інтеррегіонального співробітництва України з країнами ЄС, як основи реалізації стратегічних цілей соціально-економічного розвитку держави та її регіонів для активізації процесу європейської інтеграції, здійснено І. Бабець. Згідно з автором, напрями реалізації стратегії охоплюють створення інституціонального середовища співробітництва відповідно до критеріїв економічної безпеки; ефективне поєднання бюджетного фінансування та коштів програм ЄС для забезпечення реалізації пріоритетних інтересів регіонів; зміщення економічної безпеки вітчизняних регіонів на основі інтеррегіонального співробітництва; забезпечення структурної інтеграції України до ЄС; поглиблення міжрегіональної інтеграції вітчизняних регіонів як основи посилення їх міжнародної конкурентоспроможності (Бабець, 2013).

Принагідно зауважимо, що після повномасштабного вторгнення РФ на територію України, у наукових працях спостерігається реконцептуалізація проблеми міжнародного співробітництва України та ЄС. Так, у статті О. Войтеха та К. Войтеха здійснено аналіз існуючих на сучасному етапі механізмів імплементації заходів міжнародного військового співробітництва в межах Угоди про асоціацію між Україною та ЄС крізь призму Спільної політики безпеки та оборони (СПБО). Авторами окреслено ключові пріоритети означеної співпраці, до яких віднесено:

- розширення формату діалогу з Європейським Союзом у воєнно-політичному, військово-технічному та військовому аспектах;
- посилення практичних заходів такого співробітництва;
- участь країни в ініціативі ЄС «Східне партнерство», що передбачає підготовку представників ЗСУ з питань СПБО;
- розвиток партнерства з Європейським оборонним агентством шляхом залучення до проектів програми Постійного структурованого співробітництва (Войтех, Войтех, 2022).

Огляд напрямів співробітництва України та Європейського Союзу в межах окреслення зовнішніх відносин ЄС здійснено О. Маложон. На основі аналізу договірно-правових документів (Угоди між Україною та ЄС про наукове і технологічне співробітництво, Угоди про партнерство і співробітництво між Україною та ЄС та їх державами-членами) та внутрішніх законодавчих актів нашої країни (Постанови КМУ «Питання діяльності Української частини Комітету з питань співробітництва між Україною та Європейськими Спітовариствами (Європейським Союзом)», Стратегії інтеграції України до ЄС, Указів Президента України: «Про програму інтеграції України до Європейського Союзу», «Про забезпечення виконання Угоди про партнерство та співробітництво між Україною та ЄС і вдосконалення механізму співробітництва з ЄС», «Про державну раду з питань європейської і євроатлантичної інтеграції України»; Постанови ВР України «Про рекомендації за підсумками парламентських слухань з питань реалізації державної політики інтеграції України до ЄС»; Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та ЄС, Європейським спітовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони) авторка виокремлює такі галузі співробітництва, як боротьба з нелегальною міграцією, реадмісія, боротьба з організованою злочинністю й тероризмом, прикордонний менеджмент, міграційно-візова політика, енергетики, зокрема ядерна, сільське господарство, охорона навколишнього середовища, космічна галузь, культура, освіта тощо (Маложон, 2022).

Сутність міжнародного економічного транскордонного співробітництва висвітлено А. Старостіною та О. Бабанською, які на основі аналізу широкого кола досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців та офіційних державних документів трактують досліджуване поняття як «процес формування міжнародних регіональних відносин між суб'єктами (місцеві і регіональні органи влади, територіальні общини, громадські організації, підприємці) двох або більше країн, що мають спільні кордони, з приводу розробки спільних стратегій, пріоритетних напрямів і програм розвитку територій на основі

оцінки їх загального потенціалу, виявлення сильних і слабких сторін, визначення синергетичного ефекту від їх використання, виявлення ризиків із метою реалізації соціально-економічних інтересів всіх учасників співробітництва, оформленіх відповідними угодами, що не суперечать діючим законодавствам країн» (Старостіна та Бабанська, 2014).

Проблеми міжнародного співробітництва з окремими країнами постійно перебувають у полі уваги українських науковців.

Так, М. Криштанович у своїй науковій праці звертається до комплексного аналізу теоретичних зasad і практичних здобутків у становленні й розвиткові українського-польського міжнародного співробітництва. Зокрема, простежено генезу такого співробітництва, починаючи з 2006 року, відколи, за твердженням автора, «постала необхідність вести діалог на нових засадах із метою покращення прогнозованості української політики» (Криштанович, 2021, с. 220). На основі аналізу сучасних концепцій та методологічних підходів до організації досліджуваного процесу співробітництва автором констатовано багатомірність, складність і динамічну еволюційність означеного феномену.

Б. Сулим своє дослідження присвятив вивченню особливостей побудови економічних, політичних та культурних відносин між Україною та Австрією крізь призму відносин із Німеччиною, що мають схожі сценарії розвитку міжнародної співпраці. Автор наголошує, що Австрія є одним із основних інвесторів у розвиток української економіки і протягом певного періоду постійно нарощувала свою економічну присутність у нашій країні (Сулим, 2020).

Окрему групу досліджень становлять наукові праці, присвячені проблемам міжнародного співробітництва України та ЄС у сфері освіти і науки.

Згідно з Т. Оболенською та О. Циркун, сутність концептуальних підходів до запровадження й реалізації міжнародного співробітництва між закладами вищої освіти в межах запровадження спільних акредитованих

освітніх програм з урахуванням тенденцій інтернаціоналізації вищої освіти зводиться до: «визначення й конкретизації тенденцій інтернаціоналізації вищої освіти, що мають бути враховані у змісті угоди про співробітництво між ЗВО; дотримання вимог міжнародної акредитації спільних освітніх програм на основі вдосконалення системи якості освіти; розробки структури та змісту спільної освітньої програми на основі компетентнісного підходу з урахуванням перспективних потреб ринку праці й національних особливостей; організації навчального процесу згідно з правилами, визначеними документом про співробітництво між закладами вищої освіти і національними нормами» (Оболенська та Циркун, 2016).

О. Гальцова та М. Дмитриченко здійснюють огляд законодавчого забезпечення процесу реформування освітньої системи в Україні, що відкриває можливості для розвитку міжнародного співробітництва та проектів, які реалізуються в даному напрямі, а саме:

- співпраця з Goethe-Institut в межах Меморандуму про співпрацю з метою підтримки німецької мови в Україні;
- проект «Підтримка вдосконалення юридичної освіти та розвитку освіти з прав людини в Україні»;
- співпраця з ОЕСР у межах Меморандуму взаєморозуміння між Урядом України й Організацією економічного співробітництва та розвитку, спрямованого на розвиток таких напрямів, як запровадження міжнародних критеріїв оцінювання ефективності освітньої системи на кшталт PISA, удосконалення освітньої політики на національному рівні та встановлення відкритого діалогу з усіма стейкхолдерами;
- співпраця з Корпусом миру в межах Меморандуму про співпрацю в галузі англійської мови, економічних та екологічних дисциплін в Україні;
- співпраця з ЄС та НАТО в напрямі інтеграції України в європейський політичний, економічний, правовий простір із метою набуття членства в ЄС, а також інтеграції в євроатлантичний безпековий простір із метою набуття членства в НАТО;

- проєкт «Асоційовані школи ЮНЕСКО в Україні»;
- програма ЄС та Ради Європи «Сприяння освіті у сфері прав людини та демократичного громадянства в країнах Східного партнерства»;
- співпраця з Німецькою службою академічних обмінів (DAAD), спрямована на розвиток академічної мобільності здобувачів освіти та НПП; підтримку міжінституційного партнерства; підтримку англомовних курсів тощо;
- співпраця з Європейським фондом професійного навчання (ETF), що допомагає країнам перехідної економіки, а також країнам, що розвиваються, у розвиткові їхнього людського потенціалу за допомогою реформування освітньої системи і, насамперед, її професійно-технічної ланки, у контексті зовнішньої політики ЄС;
- співпраця з Британською радою в межах Меморандуму в аспекті вдосконалення навчання та викладання англійської мови в закладах загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти (Гальцова, Дмитриченко, 2019).

Українська вчена О. Локшина звернулася до розкриття стратегічних орієнтирів Європейського Союзу щодо розвитку освіти протягом 2021 – 2030 рр. шляхом висвітлення змісту рамкових програм європейського співробітництва: «Освіта і навчання 2010» («Конкретні майбутні цілі систем освіти і навчання») (стратегічні пріоритети: підвищення якості й ефективності систем освіти і навчання в ЄС; розширення доступності систем освіти і навчання для всіх категорій; відкриття європейських здобутків освіти та навчання для ширшого світу), «Освіта і навчання 2020» (стратегічні пріоритети: реалізація концепції навчання впродовж життя та активізація мобільності; покращення якості й ефективності освіти та навчання; просування рівності, соціальної злагоди та розвиток активного громадянства; стимулювання творчості та інновацій на всіх рівнях функціонування освіти) та «Освіта і навчання 2030» (стратегічні пріоритети: покращення якості, справедливості, інклузивності й забезпечення успіху для всіх здобувачів освіти; реалізація концепції навчання впродовж життя

та активізація мобільності; підвищення рівня компетентностей і мотивації педагогічних працівників; зміцнення європейської вищої освіти; стимулювання зеленого та цифрового переходу в освіті і навчанні та через них) (Локшина, 2023).

В. Троян привернула увагу академічної спільноти до проблеми розвитку міжнародної співпраці в галузі науки за допомогою української наукової діаспори, зокрема шляхом висвітлення результатів проведення Форуму української наукової діаспори, головною метою якого стало «розширення співробітництва українських учених із науковою діаспорою, розроблення механізмів сприяння залученню її до вдосконалення освітнього, дослідницького та інноваційного середовищ в Україні» (Троян, 2019).

Що стосується міжнародного співробітництва України та Європейського Союзу у сфері професійно-технічної освіти, що є предметом дослідження в нашій дисертаційній роботі, заслуговує на увагу наукова розвідка, здійснена дослідниками Інституту професійно-технічної освіти НАПН України М. Артюшиною, Г. Романовою та Л. Пуховською в межах висвітлення сучасних педагогічних технологій професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Авторками простежено послідовність створення європейської інноваційної системи безперервної професійної освіти і навчання та окреслено засади міжнародного співробітництва в річищі євроінтеграційних процесів в освіті та педагогічній інновації. Увагу дослідниць зосереджено на кращих європейських інноваційних практиках у сфері ПТО, які можуть бути імплементовані в практику української ПТО, зокрема:

- досвід функціонування освітнього кластера прикордонних регіонів Польщі (Любуська область) і Німеччини (Брагденбурзька Земля);
- досвід діяльності італійського Центру управління, підготовки і зайнятості молоді «Відкриті двері в майбутнє» (м. Рим);
- роль Європейського Альянсу за учнівство в розгортанні інноваційного руху в сфері учнівства (Артюшина, Романова, Пуховська, 2017).

На особливу увагу заслуговують запропоновані М. Артюшиною, Г. Романовою та Л. Пуховською рекомендації щодо вдосконалення процесу імплементації інноваційних технологій у професійну підготовку здобувачів ПТО, а саме:

- створення інфраструктури інноваційної діяльності (інтегровані освітньо-професійні системи, технопарки, освітні комплекси багаторівневого типу, освітньо-професійні округи, консорціуми, кластери тощо);
- модернізація механізмів бюджетування системи ПТО з огляду на необхідність провадження інноваційної діяльності в означеній галузі;
- реалізація інноваційних програм у сфері ПТО на всіх рівнях функціонування означеної системи, спрямованих на розробку й упровадження інноваційних освітніх продуктів;
- створення інноваційних мереж ПТО;
- продовжити практики проведення конкурсів закладів ПТО, здобувачів освіти, педагогічних працівників та адміністрації на різних рівнях функціонування системи професійно-технічної освіти;
- надання грантової, стипендіальної та інших видів підтримки в розвиткові творчого потенціалу здобувачів ПТО;
- заохочення педагогічних працівників до впровадження в освітній процес закладів ПТО інноваційних педагогічних технологій (Артюшина, Романова, Пуховська, 2017).

У науковій статті Л. Курій «Розвиток системи професійно-технічної освіти України відповідно до вимог Європейського Союзу» (Курій, 2015) автором охарактеризовано сфери співпраці України та ЄС у сфері ПТО та напрями реформування української системи ПТО. Автор детально зупиняється на проблемах, що ускладнюють розвиток системи ПТО в Україні, до яких відноситься:

- недостатню кількість кваліфікованих працівників у сфері торгівлі, послуг, промисловості, будівництва, машинобудування, транспорту тощо, що не закриває потребу відповідних підприємств та галузей господарювання;

- високий рівень безробіття серед молоді, які є випускниками закладів ПТО (74,1 тис. осіб), причину чого автор вбачає в «невідповідності обсягів та напрямів професійного навчання потребам економіки та ринку праці» (Курій, 2015, с. 211);
- приділення недостатньої уваги підвищенню кваліфікації працівників;
- зменшення контингенту здобувачів ПТО через демографічну ситуацію;
- низьку ефективність професійної орієнтації;
- незбалансованість на внутрішньому ринку праці та невідповідність навичок випускників очікуванням роботодавців;
- неефективну політику щодо формування та функціонування ринку праці й застарілі кваліфікації (там само).

Розв'язання окреслених проблем автор убачає в увідповідненні української системи професійно-технічної освіти стандартам Європейського Союзу, підвищенні якості ПТО; розширенні доступу до ПТО всіх категорій населення, зокрема й через створення можливостей у закладах ПТО для навчання впродовж життя; наближенні професійних навичок випускників до потреб ринку праці; активізації участі працівників у програмах підвищення кваліфікації (Курій, 2015, с. 212-213).

Л. Сергеєва визначає сучасні тенденції розвитку ПТО в контексті євроінтеграції, до яких відносить:

- зменшення кількості спеціальностей у межах первинної ПТО шляхом їх інтеграції;
- інтенсифікацію співпраці між провайдерами ПТО, роботодавцями й соціальними партнерами;
- зростання кількості засновників та органів управління ПТО за рахунок збільшення кількості приватних закладів професійно-технічної освіти, адміністрування яких здійснюється приватними або релігійними організаціями;
- активізацію міжнародної співпраці закладів ПТО (Сергеєва, 2014).

Авторка також наголошує на необхідності використання позитивних ідеїв європейського досвіду щодо підготовки кваліфікованих працівників, упровадження сучасних підходів до управління закладами ПТО, перепідготовки й підвищення кваліфікації працівників шляхом його адаптації до українських реалій (Сергеєва, 2014).

Таким чином, аналіз вітчизняного наукового дискурсу з проблеми дослідження дозволив констатувати, що попри численні наукові розвідки, присвячені вивченню різних аспектів міжнародного співробітництва України та Європейського Союзу, цілісного дослідження, спрямованого на виявлення організаційно-педагогічних зasad міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі, поки що здійснено не було, що й зумовило актуальність порушеної проблеми.

1.2. Концептуальні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі

У межах обґрунтування концептуальних засад міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі, вважаємо за доцільне наголосити, що в сучасному європейському науково-освітньому просторі термін «професійно-технічна освіта» не використовується. Натомість офіційно вживаним терміном є «професійна освіта і навчання (підготовка)» (vocational education and training – VET). Ми не випадково застосували два варіанти перекладу поняття *training* – і навчання, і підготовка, оскільки саме вони відображають сутність досліджуваного феномену.

Услід за Л. Пуховською зауважимо, що для вітчизняних учених принциповим є узгодження відмінностей між ключовими термінами освіти, що уможливить розпізнавання зарубіжними вченими, політиками, керівниками й освітянами-практиками теоретичних напрацювань і кращих практик вітчизняних учених в умовах формування європейського простору

освіти і науки (Пуховська, 2013), а тому в межах нашого дисертаційного дослідження будуть використані обидва терміни: «професійно-технічна освіта» і «професійна освіта та навчання (або підготовка)» – в залежності від контексту.

Відповідно до положень Закону України «Про професійну (професійно-технічну освіту)», професійна (професійно-технічна) освіта є складовою системи освіти України. Професійна (професійно-технічна) освіта є комплексом педагогічних та організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення оволодіння громадянами знаннями, уміннями й навичками в обраній ними галузі професійної діяльності, розвиток компетентності та професіоналізму, виховання загальної і професійної культури. Професійна (професійно-технічна) освіта здобувається в закладах професійної (професійно-технічної) освіти (Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту», 1998 зі змінами від 2023).

Згідно з визначенням, поданим на сайті Європейської Комісії, професійна освіта та навчання (ПОН) є ключовим елементом системи навчання протягом усього життя, що забезпечують громадян знаннями, вміннями та компетентностями, необхідними для оволодіння певними професіями та зумовленими потребами ринку праці.

ПОН відповідає потребам економіки, але також надає здобувачам освіти навички, важливі для розвитку особистісних якостей та активної громадянської позиції. ПОН також може підвищити ефективність діяльності підприємства, його конкурентоспроможність, науково-дослідні та інноваційні процеси, і виступає запорукою успішної зайнятості та соціальної політики.

Системи професійної освіти та підготовки в Європейському Союзі спираються на добре розвинену мережу провайдерів відповідних освітніх послуг. Діяльність означених мереж регулюється із залученням соціальних партнерів, зокрема роботодавців та профспілок, та різними органами (наприклад, палатами, комітетами та радами).

Система професійної освіти та підготовки складаються з первинної (initial або I-VET) та безперервної (continuing або C-VET) ланок.

Первинна професійна освіта та підготовка (I-VET), як правило, здійснюється на рівні старшої середньої школи до того, як учні почнуть працювати. У цьому контексті професійна освіта та підготовка відбувається або в шкільному середовищі (головним чином на уроці), або в умовах робочого середовища, наприклад, у навчальних центрах та компаніях. У різних країнах Європейського Союзу первинна професійна освіта та підготовка здійснюється по-різному, що зумовлено особливостями національних систем освіти та професійної підготовки й економічних структур.

Безперервна професійна освіта та підготовка (C-VET) здійснюється після завершення початкової освіти та підготовки або після початку трудового життя. Означений тип професійної освіти та підготовки спрямований на оновлення знань, допомогу громадянам набути нових навичок, перекваліфікуватися й покращити особистісний та професійний розвиток. C-VET значною мірою стосується набуття професійних навичок, а тому навчання відбувається на робочому місці (*European Commission. Education and training*).

Слід зауважити, що міжнародне співробітництво у сфері професійно-технічної освіти (ПТО) в Європейському Союзі є відносно новим явищем, на відміну від сфери вищої освіти, що має давні традиції міжнародного співробітництва й у сучасних умовах набуло масового характеру. Натомість у сфері професійно-технічної освіти нерозв'язаними залишаються проблеми, пов'язані із працевлаштуванням випускників закладів ПТО, що здійснюється в місцевій зоні зайнятості; розвитком мобільності у сфері ПТО, що в сучасних умовах охоплює незначну частку студентів; неоднорідністю систем/моделей ПТО в країнах ЄС; різним рівнем значення професійно-технічної освіти для освітніх політиків та суспільства в цілому в окремих країнах Європейського Союзу; залежністю міжнародного співробітництва у сфері ПТО від

комерційних та дипломатичних стратегій окремих країн (наприклад, зосередження на галузях, де окрім країни мають промислову додану вартість) тощо, може призвести до різного фокусу інтересів, намірів та стратегій у різних країнах (*Building knowledge*, 2015).

Зважаючи на новизну досліджуваного феномену, єдиного визначення терміну «міжнародне співробітництво у сфері професійно-технічної освіти» на даний момент не існує. З урахуванням означеного вище вважаємо за доцільне з'ясувати сутність поняття «міжнародне співробітництво», визначення якого подані нами в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Визначення сутності поняття «міжнародне співробітництво»

Джерело	Визначення
Міжнародне право (2005)	«Міжнародне співробітництво – спільні дії суб’єктів у будь-якій сфері їх спільних інтересів, їх взаємопов’язана діяльність із узгодженням власних позицій, координації дій, вирішення проблем, що мають взаємне значення, та ухвалення взаємоприйнятних рішень»
IGI Global	«Міжнародне співробітництво – універсальний спосіб взаємодії двох або більше країн, заснований на обміні результатами досліджень, виробництва, торгівлі, захисту інвестицій та промислових ноу-хау»
«Глосарій показників ефективності та впливу, фінансових потоків та кращих практик» (Glossary for performance and impact indicators, financial flows and best practices)	«Міжнародне співробітництво – спільні стосунки між суб’єктами господарювання для досягнення спільних цілей шляхом взаємно узгодженого розподілу праці. На рівні країни це означає залучення під керівництво уряду національних стейкхолдерів та зовнішніх партнерів (включаючи міжнародні агенції розвитку) у розробці, реалізації та моніторингу власної стратегії розвитку країни»

Систематизовано автором

Незаперечним є факт, що провідними агентами міжнародного співробітництва є міжнародні організації (МО). За слушним твердженням О. Месхія, МО стали «квінтесенцією міжнародного співробітництва, оскільки

вони виникають унаслідок міжнародного співробітництва держав та створюються для поглиблення такого співробітництва. Держави поступаються частиною своїх суверенних прав як суверенні політичні утворення в результаті усвідомлення взаємопов'язаності та взаємозалежності з іншими державами» (Месхія, 2014).

Слід зауважити, що вперше термін «міжнародна організація» було введено в науковий обіг Дж. Лорімером у 1867 р. Подальшого розвитку означений термін набув завдяки німецькому публіцистові К. Францу, який у 1880 р. виступав із промовою під назвою «Федералізм, як ... принцип ... міжнародних організацій». У 1908 р. у Німеччині було оприлюднено трактат В. Шукінга «Організація світу» («Die Organisation der Welt»), який пізніше був перекладений французькою й опублікований під назвою «Міжнародна організація». У США ознайомленню наукової спільноти з досліджуваним терміном сприяла поява в 1911 р. підручника П. С. Райнша «Міжнародні громадські об'єднання».

О. Скрипник поділяє міжнародні організації на дві великі групи:

- «міждержавні (міжурядові) організації, засновниками і членами яких виступають держави;
- міжнародні неурядові організації, що об'єднують фізичних або юридичних осіб, діяльність яких здійснюється поза межами офіційної зовнішньої політики держав» (Скрипник, 2011, с. 8).

На думку дослідниці, міжнародна організація являє собою «стабільний інститут багатосторонніх міжнародних відносин, що утворюється щонайменше трьома учасниками міжнародних відносин, які мають спільні цілі, досягнення яких передбачає створення постійних органів, та діють у межах визначених норм і принципів (статут, процедура, членство тощо)» (Скрипник, 2011, с. 9).

За свідченням О. Кучика та Г. Кучик, у сучасних умовах найбільш поширеними є три концепції міжнародних організацій: 1) МО як інструменти

реалізації спільних цілей та інтересів; 2) МО як аrena подій; 3) МО як учасники (Кучик та Кучик, 2017, с. 90).

Розглядаючи міжнародні організації як інструмент державної політики, учені наголошують, що в даному контексті йдеться, насамперед, про реалізацію інтересів найвпливовіших держав-членів.

Трактуючи МО як арену міжнародних подій, науковці вбачають у міжнародних організаціях постійні інститути дипломатії переговорів, що дозволяють державам обмінюватися інформацією, засуджувати чи виправдовувати певні заходи й координувати власні національні політичні стратегії.

Тлумачення МО як гравців на політичній арені фокусується на припущеннях, що держави-члени є головними стейкголдерами, які або об'єднують, або делегують свій суверенітет для того, щоб міжнародні організації самостійно набували рис, властивих корпоративним сторонам (Кучик та Кучик, 2017, с. 94).

Уважаючи міжнародні організації специфічною категорією міжнародних політичних інститутів, О. Кучик та Г. Кучик виокремлюють два види міжнародних організацій: міжнародні організації як інститути колективних дій та міжнародні режими. У даному контексті обидва виокремлені види МО є міжнародними соціально-політичними інститутами, що характеризуються певними моделями поведінки, які базуються на міжнародних нормах і правилах, що в аналогічних ситуаціях сприяють зближенню взаємних позицій та очікувань. Проте міжнародні режими являють собою міжнародні інститути, що діють у конкретних сферах, характеризуються базовими принципами, нормами, правилами і процедурами прийняття рішень, навколо яких сходяться поведінкові очікування. Головна відмінність міжнародних режимів від міжнародних організацій як інститутів колективних дій полягає в тому, що перші не функціонують як суб'єкти, а зв'язки між ними базуються на різних рівнях абстракції (там само).

У доповіді Європейської Комісії «Конструювання знань про міжнародне співробітництво в сфері професійної освіти та підготовки» (*Building knowledge on international cooperation in VET*), під міжнародним співробітництвом мається на увазі:

- двостороннє співробітництво, ініційоване окремими країнами ЄС/ЄАВТ (та Австралією) з третіми країнами (тобто країнами, які не є членами ЄС) по всьому світу в секторі ПТО;
- спільні дії (стратегії та ініціативи) таких міжнародних організацій, як Міжнародна організація праці (МОП), ЮНЕСКО, Світовий Банк, Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) та Форум «Азія-Європа» (АСЕМ) (*Building knowledge*, 2015).

Як засвідчив аналіз документів окреслених вище міжнародних організацій, МС у сфері ПТО в Європейському Союзі характеризується наявністю різних рівнів реалізації, відповідно, здійснюється з різними цілями, вибір яких зумовлюється цілями країн-лідерів і потребами країн-бенефіціарів, а також репрезентативністю суб'єктів означеного процесу та застосованих засобів.

Отже, можемо констатувати наявність низки рівнів міжнародного співробітництва у сфері ПТО, а саме:

- *рівень формування політики* – МС передбачає технічну допомогу та нарощування потенціалу компетентними державними органами у третіх країнах із урахуванням конкретної моделі ЄС/ЄАВТ ПТО. Така діяльність призводить до структурних чи системних змін у їхніх системах ПТО;
- *рівень міжінституційної взаємодії* – міжнародне співробітництво здійснюється з та між організаціями ПТО (закладами та компаніями) в країні та за кордоном. Основними результатами такого співробітництва можуть стати навчання за кордоном, створення навчальних центрів ПТО за кордоном, нарощування потенціалу тощо;

- *індивідуальний рівень* – охоплює всі ініціативи, які інтегрують міжнародні елементи в ПТО у своїй країні, що може принести користь як «домашнім», так і міжнародним здобувачам освіти, наприклад: програми мобільності студентів; фінансові схеми підтримки мобільності здобувачів освіти; мобільність викладачів/тренерів у сфері професійної освіти та підготовки тощо;
- *інші рівні* – охоплюють так звані «м'які» заходи співпраці, оскільки не передбачають прийняття рішень на високому рівні. Такі заходи включають: обмін інформацією, дослідження ринку, маркетингову діяльність тощо (*Building knowledge*, 2015).

Зауважимо, що необхідність міжнародного співробітництва у сфері ПТО задекларована в Брюгському комюніке (*Bruges Communiqué*) та Ризьких висновках (Riga Conclusions), на основі яких інституції ЄС, держави-члени, країни-кандидати та країни Європейського економічного простору, соціальні партнери та європейські провайдери ПТО узгодили низку цілей на період 2015–2020 років:

- сприяння навчанню на робочому місці в усіх його формах, приділяючи особливу увагу учнівству, шляхом залучення соціальних партнерів, компаній, палат та провайдерів послуг у сфері ПТО, а також стимулювання розвитку інновацій та підприємництва;
- подальша розробка механізмів забезпечення якості професійної освіти та підготовки відповідно до «Рекомендацій щодо створення Європейської довідкової системи забезпечення якості професійної освіти та підготовки» (Recommendation on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training – EQAVET) та встановлення постійних циклів надання інформації та встановлення зворотного зв’язку в системах I-VET та C-VET з опорою на результати навчання;
- розширення доступу до ПТО та кваліфікацій для всіх за допомогою більш гнучких та доступних систем, зокрема, через ефективні й

інтегровані послуги з профорієнтації та визнання результатів неформальної та інформальної освіти;

- посилення ключових компетентностей у навчальних програмах у сфері ПТО й розширення можливостей для набуття або розвитку цих навичок через I-VET та C-VET;
- запровадження системних підходів та створення можливостей для первинного й безперервного професійного розвитку викладачів, тренерів та наставників ПТО в закладах загальної середньої освіти та в робочому середовищі (*European Commission. Education and training*).

Для кращого розуміння сутності міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти вважаємо за доцільне звернутися до провідних теорій міжнародного співробітництва, розроблених зарубіжними вченими.

Теорія міжнародного співробітництва С. Баррета базується на припущені, що домовленості про співпрацю між країнами мають бути індивідуально та колективно раціональними. Індивідуальна раціональність передбачає, що вибір щодо участі в співробітництві є добровільним. Колективна раціональність передбачає, що учасники можуть отримати вигоду від укладання угоди про співробітництво. В основу означеної теорії покладені провідні положення теорії, висунуті М. Ольсоном:

- співробітництво підтримується рівновагою некооперативної повторюваної гри через стратегії взаємності;
- співробітництво здійснюється лише невеликою кількістю країн (Olson, 1965).

Однак, С. Баррет наголошує, що за певних умов рівновага може бути підтримана будь-якою кількістю країн, у той час як за інших умов навіть невелика група країн не спроможна забезпечити процес взаємодії та співпраці. Означений науковець шукає відповідь на питання, порушене в численних наукових розвідках інших дослідників: чому одні угоди (наміри) про співпрацю поширяються на переважну більшість країн світу, позаяк інші не можуть охопити їй кількох країн. Крім того, С. Баррет з'ясовує значення такого

співробітництва для розвитку світового добробуту. Учений доводить наявність зворотної пропорційної залежності між максимальною кількістю країн, які можуть підтримувати повноцінну співпрацю через договір про самозабезпечення, та сукупним приростом співпраці. Якщо міжнародна система, що гальмується принципом суверенітету, може підтримувати лише повну співпрацю між усіма країнами, коли вигода для кожної країни є невеликою, така глобальна взаємодія є не потрібною.

Отже, колективна раціональність у межах даної теорії означає, що співробітництво може бути забезпечене міжнародним договором лише в тому випадку, коли жодна країна не може виграти, якщо не бере участь у цьому договорі, і жодна сторона не може виграти, якщо не імплементує його. У цьому випадку договір має конкретизувати стратегію, при цьому виконання вимог стратегії має бути в інтересах кожної сторони договору.

Індивідуальна раціональність передбачає, що якщо кожна країна врівноважує стратегію, тоді кожна інша країна має підтримувати цю стратегію, і якщо країна «випадково» відхилилася від стратегії, вона хоче повернути рівновагу, а інші країни хочуть ввести санкції для країни, яка не дотримувалася вимог стратегії (Barrett, 1998).

Принагідно зауважимо, що дослідження з проблем міжнародного співробітництва з'явилися й актуалізувалися протягом останніх десятиліть у межах *теорії міжнародних відносин*. Концепція міжнародного співробітництва в сучасному розумінні викристалізувалася на початку 80-х ХХ ст. як узгоджена поведінка незалежних і, можливо, егоїстичних акторів, що приносить користь усім. Індивідуальний егоїзм не повинен перешкоджати співпраці в ситуаціях взаємозалежності, коли добробут однієї людини залежить від поведінки інших; співпраця не вимагає ані альтруїзму, ані керівництва – на міжнародному рівні їх, як правило, бракує. Хоча теорія міжнародного співробітництва часто визначає даний феномен з точки зору держав, воно також може залучати інших суб’єктів, особливо міжурядові та неурядові організації.

Попри широту досліджуваного феномену, загальні аналітичні елементи містить *раціоналістичний підхід до міжнародного співробітництва*, що передбачає фокусування уваги на стратегічній взаємодії його учасників. Т. Шеллінг, піонер стратегічного підходу до міжнародного співробітництва, у праці «Стратегія конфлікту» наголошує: «Я сподіався допомогти створити міждисциплінарну галузь, яку тоді по-різному характеризували як «теорію переговорів», «теорію конфлікту» або «теорія стратегії». Галузь, яку я намагався створити, продовжує розвиватися, але не вибухово і без набуття власної назви» (Schelling, 1980, с. v-vi).

Отже, назвою галузі, яку має на увазі Т. Шеллінг, може бути теорія співробітництва. Передумовою стратегії конфлікту є те, що учасники, які мають конфліктні цілі, все-таки мають спільний інтерес, що залишає багато місця для стратегічної взаємодії та співпраці. Це розуміння змусило Т. Шеллінга розглядати більшість ситуацій із позицій вигоди. Якщо ставиться за мету досягнення взаємовигідного співробітництва, то розбіжності між акторами, щодо яких можна провести переговори, викликають проблеми з розподілом.

Подальшого розвитку ідея Т. Шеллінга отримала в праці «Після гегемонії» Р. Кеохане (1984), який обговорює конфлікт та співробітництво як дві сторони однієї монети в міжнародній політичній економії. Це розуміння також поглиблено раціоналістичним поясненням війни Дж. Фірона (1995): оскільки війна коштує дорого, навіть люті вороги мають взаємний інтерес уникнути її. Таким чином, Дж. Фірон пояснює війну як неспроможність сторін спільно працювати над мирним рішенням.

Подальше стимулювання розвитку теорії міжнародного співробітництва було здійснено Ч. Кіндлбергером (1973), який проаналізував період Великої депресії й обґрунтував необхідність залучення гегемона для вирішення глобальних суспільних благ. Оскільки чисте суспільне благо приносить користь усім, і ніхто не може бути виключений із нього, немає індивідуального стимулу сприяти добру. Ч. Кіндлбергер спирається на результати аналізу,

презентованого М. Ольсоном (Olson, 1965), який демонстрував, як привілейовані групи, де домінує один учасник, можуть подолати виникаючу проблему колективних дій. Це дослідження породило велику наукову дискусію з теорії гегемонічної стійкості, вивчаючи, чи працюють міжнародні лідери через доброзичливість (як мав на увазі Ч. Кіндлбергер) або через примус, що було єдиним стимулом до співпраці і протиставлявся неorealізму. Ця позиція була оскаржена аргументом Р. Кеохана, висунутим у монографії «Після гегемонії: співпраця та розбрат у світовій політичній економії» (After hegemony: Cooperation and discord in the world political economy), про те, що інституції можуть підтримувати цю співпрацю навіть після занепаду гегемонів (Keohane, 1984), та тезою Д. Снідала (Snidal, 1985) про те, що співпраця можлива за відсутності домінувальної держави.

Теорія міжнародного співробітництва спростовує твердження про те, що співпраця в умовах анархії неможлива без гегемонії. В обґрунтуванні цього питання дослідники значною мірою спираються на трактування анархії як гри з дилемою в'язня (prisoner's dilemma), де кожен не хоче співпрацювати, навіть якщо всі виграють від спільної співпраці. Однак, використовуючи дилему в'язня (PD), яка повторюється з часом, М. Тейлор скасовує цей жахливий висновок, показуючи, що довгострокова вигода від співпраці – тінь майбутнього – створює стимули для раціональних учасників співпрацювати в умовах анархії (Taylor, 1976). Р. Аксельрод презентував паралельний еволюційний опис співпраці, який надихнув на подальшу роботу, пов'язану з моделюванням, що засновано на врахуванні інтересів учасників міжнародної політики (Axelrod, 1984).

Народна теорія міжнародного співробітництва узагальнює ці результати, щоб установити можливість співпраці в будь-якій повторюваній ситуації, коли від співпраці можна отримати спільну користь. Але співпраця в даному контексті не є простою. Вона не може бути аналогом єдиної рівноваги в повторюваній співпраці на засадах PD, і деякі з множинних рівноваг не передбачають цілісної співпраці. Чи відбудеться співпраця, залежить від

обставин і стратегічного вибору учасників. Багато наукових зусиль було витрачено на визначення умов, за яких можлива співпраця, і того, як міжнародні режими та інституції можуть сприяти співпраці. Наукова робота «Співпраця в умовах анархії» (Cooperation under anarchy) (Oye, 1986) створює підґрунтя для систематичного дослідження цих питань навколо трьох факторів, які впливають на ймовірність співпраці: кількість гравців, структура виграшу та повторення гри. Ці складові, й особливо дві останні, стали головними темами в теорії міжнародного співробітництва, яка буде розглянута нижче.

Співпраця підтримується в повторюваних умовах через можливість взаємності: «якщо ви співпрацюєте зі мною, то я буду співпрацювати з вами в майбутньому; але якщо ви не співпрацюватимете, то я теж не буду». Якщо обидва учасники займають цю позицію, як у відомій стратегії «око за око», тоді поточна співпраця підтримується проти поточних стимулів до відступу зацікавленістю учасників у збереженні співпраці в майбутньому. Ця позиція відкриває можливість співпраці та порушує цікаві запитання щодо умов, за яких стратегії взаємності сприяють співпраці (Goldstein & Pevehouse, 1997).

Репутаційні міркування забезпечують відповідний механізм, який поширює подібну логіку на учасників співпраці, які не взаємодіють досить часто, щоб тінь майбутнього їх власної взаємодії підтримувала співпрацю. У даному контексті співпраця підтримується не обмеженою відплатою від негайної взаємодії, а тим фактом, що треті сторони не захочуть співпрацювати з перебіжчиком. Таким чином, репутація забезпечує механізм дифузної взаємності (Keohane, 1986), особливо там, де кількість залучених учасників ускладнює певну взаємність.

Однак, щоб репутація підтримувала співпрацю, як правило, потрібна установа, яка може надати необхідну інформацію. Дійсно, дослідники визначають інституції як організаційні форми, які посилюють моніторинг і передачу інформації. Наприклад, у системі комерційного права (Milgrom et al., 1990) трейдер знає, чи був його торговий партнер чесним чи обманював у

торгівлі. Але сторонні особи не можуть легко спостерігати за тим, що відбувається в даній двосторонній торгівлі, якщо законний комерсант не слугує інституційним сховищем і комунікатором інформації – у такому випадку можливості та масштаби співпраці розширяються.

Разом із тим, варто зауважити, що деякі вчені піддають сумнівам питання репутації в міжнародній політиці, зокрема, в аспекті впливу на репутацію. Дж. Мерсер (Mercer, 1996) стверджує, що хоча держави можуть бути чутливими до власної репутації, інші держави можуть не оновлювати репутацію держави на основі її минулої поведінки. Подібним чином Г. Даунс і М. Джонс (2002) наголошують, що фактичний вплив репутації є набагато слабшим, ніж зазвичай очікується, оскільки держави переглядають свої оцінки репутації інших держав лише в обмежених випадках.

Інші дослідники, навпаки, вважають, що репутація має значення. А. Сарторі підкреслив важливість репутації для ефективної дипломатії. Згідно з попередніми роботами в галузі теорії міжнародного співробітництва, А. Сарторі стверджував, що держави прагнуть створити репутацію чесних дипломатій, що підвищує їх здатність вирішувати майбутні суперечки за допомогою дипломатії, а не сили (Sartori, 2005). Крім того, підтверджуючи попередні висновки, М. Томз (2007) надав емпіричні докази того, що уряди виплачують зовнішній борг, щоб зберегти репутацію надійних партнерів, що дає їм доступ до іноземного капіталу в майбутньому (Tomz, 2007).

Питання, чи має репутація значення для держав, також стало головною темою в галузі міжнародного права. Багато юристів-міжнародників стверджують, що репутація є основним механізмом забезпечення дотримання державами міжнародного права (напр., Guzman, 2007). Інші більш критично ставляться до репутаційного ефекту та припускають, що для того, щоб ця концепція була корисною, необхідно трохи розкрити ідею репутації – чия репутація та репутація за що? (Brewster, 2008).

Важливим механізмом, за допомогою якого репутація впливає на результати співпраці, є довіра. Зрештою, помітність репутації зводиться до

того, чи можна довіряти учаснику співробітництва. Отже, наступні дослідження зосереджені на конкретній ролі довіри та недовіри у сприянні або підриві співпраці. А. Кідд моделює роль довіри в історичних випадках міждержавного співробітництва й підкреслює, що навіть якщо держави не довіряють одна одній, співпраця може бути досягнута державами, використовуючи сигнали про їх надійність (Kydd, 2005). Натомість, А. Ачар'я та К. Рамзі показали, що в деяких випадках навіть незначне непорозуміння між учасниками може підірвати співпрацю, а роль спілкування у вирішенні цієї проблеми може бути обмеженою (Acharya & Ramsay, 2013). Б. Ратбун (Rathbun, 2011) висловив сумніви щодо моделювання довіри просто як інформації про інтереси інших, визначаючи довіру як ідеологічне переконання щодо надійності інших загалом – у такому розумінні інституції можуть відігравати незначну роль у сприянні деяким видам співпраці оскільки довіра може стимулювати дифузну взаємність за їх відсутності. У свою чергу, А. Гоффман розглядає довіру як «готовність ризикувати поведінкою інших» (Hoffmann, 2002).

Відповідно, учені вступають у дискусії щодо того, яким чином, якщо насправді репутація та довіра мають значення, держави можуть покращити свою репутацію. У окреслених вище роботах, насамперед, наголошується на важливості послідовної міжнародної поведінки з боку держав. Інші роботи вказують на внутрішню політику як на джерело довіри. Дж. Кертцер і Р. Брутгер окреслили два окремі логічні ланцюжки, за якими функціонують витрати на аудиторію: внутрішня аудиторія карає лідерів або за непослідовність, або за войовничість (Kertzer & Brutger, 2016). Інші роботи прагнули більш точно визначити роль державних сигналів у розбудові довіри. Зокрема, Т. Хол і К. Ярхі-Майло намагалися з'ясувати, як державні лідери оцінюють ширість своїх колег і показують, що лідери не просто дивляться на зобов'язання з точки зору державних сигналів, але також покладаються на свої особисті враження один про одного (Hall & Yarhi-Milo, 2012).

Іншим, не менш важливим, фактором, що впливає на міжнародне співробітництво, є внутрішня політика держави. Як зазначалося вище, спочатку в науковому дискурсі щодо сутності міжнародного співробітництва існувало припущення, що держави є унітарними учасниками з внутрішньою політикою в чорному ящику. Адже загальновідомо, що внутрішня політика не має значення, і якісна міжнародна співпраця часто стосується внутрішньої політики. Аналізуючи означене питання, Р. Патнем дійшов висновку, що внутрішня політика може значно ускладнити міжнародну співпрацю. Дослідник наголошує, що законодавчі обмеження можуть блокувати потенційну угоду між главами держав. Крім того, неповна інформація щодо внутрішніх правців із правом вето може привести до провалу переговорів або, якщо згода досягнута, створити подальші труднощі для її дотримання (Putnam, 1988). Відповідно, подальші дослідження науковців були спрямовані на виявлення умов, за яких внутрішня політика сприяє або перешкоджає міжнародній співпраці.

Проте, у науковому дискурсі існує й інший, більш оптимістичний, напрям досліджень щодо впливу внутрішньої політики на міжнародне співробітництво, – так званий демократичний мир. Зокрема, Е. Менсфілд, Г. Мілнер та Б. Розендорф стверджували, що внутрішня політика, зокрема законодавчі обмеження, дозволяє демократіям краще співпрацювати одна з одною (Mansfield, Milner & Rosendorff, 2000).

Значна частка вчених стверджують про наявність подвійного впливу внутрішньої політики на міжнародне співробітництво. Х. Дей змоделював дотримання державами міжнародних угод із точки зору конкуренції внутрішніх інтересів. Спрямований через політичні інституції, внутрішній електорат є суттєвим визначальним фактором як бажаної, так і небажаної поведінки щодо дотримання вимог. Очевидно, що міжнародні угоди мають наслідки внутрішнього розподілу, що може підірвати міжнародну співпрацю. Але за сприятливих обставин ці наслідки внутрішнього розподілу можуть також спричинити міжнародну співпрацю (Dai, 2005). Дійсно, дослідники

наводять документальні підтвердження наявності у внутрішніх джерелах міжнародних угод переваг, які вони надають певним групам. А. Мерта та Р. Паре (2005) досліджували випадки, коли труднощі у внутрішньому виконанні міжнародних угод можуть парадоксально полегшити співпрацю. На їхню думку, загальновідомим є факт, що нездатність Китаю забезпечити дотримання угод щодо прав інтелектуальної власності, можливо, змусила Китай погодитися на ці угоди. Тут внутрішня політика має протилежний вплив на міжнародне співробітництво на етапі переговорів, ніж на етапі реалізації, так само, як тінь майбутнього має протилежний вплив на міжнародне співробітництво на етапах переговорів і примусу (Mertha & Pahre, 2005). У міру того, як науковці розглядають ширший набір внутрішніх елементів, вплив, який вони виявляють на міжнародне співробітництво, стає дедалі різноманітнішим.

Хоча дискусії щодо сутності феномену міжнародного співробітництва почалися з питання про те, чи можуть міжнародні учасники співпрацювати без центрального суверена, зрештою вони заклали основу для вивчення центральних механізмів у формі міжнародних інституцій. Теорія міжнародного співробітництва, теорія режиму та дослідження міжнародних інституцій настільки переплетені, що вчені використовують єдиний термін «неоліберальний інституціоналізм» для позначення всіх трьох означених складових.

Деякі вчені (напр. Krasner, 1982) пов'язують теорію режиму з ширшим раціоналістичним розумінням інституцій як ключових компонентів рівноваги. Інституції можна розглядати як такі, що включають як формальні «правила гри», так і неформальні загальні переконання, очікування й норми, які керують поведінкою учасників співпраці в межах цих правил. Як і в новому інституціоналізмі, визначення інституцій із часом розширилося. У той час як Д. Норт (North, 1990) розрізняв інституції як правила гри та організації як групи осіб, які діють у межах інституцій, А. Грейф (Greif, 2006) визначив інституції більш узагальнено, як систему соціальних чинників, які включають

правила, переконання, норми, а також організації. Емпірично теорія міжнародного співробітництва зосереджена на офіційних міжнародних угодах та організаціях, оскільки їх можна чітко спостерігати, хоча їхню діяльність все ще важко визначити. Угоди можна розглядати як розробку нових правил, а офіційні міжнародні організації можна представити як інституційних учасників співробітництва зі своїми можливостями та цілями.

Якщо теорія міжнародного співробітництва доводить, що співпраця є можливою й може виникати спонтанно, то як теорія, так і історія міжнародної політики демонструють, що співпрацю важко розпочати, а механізми в межах цієї взаємодії є крихкими. Проте, визначаючи передумови для співпраці, теорія міжнародного співробітництва також визначає, чого не вистачає або що перешкоджає виникненню співпраці. Раціональні учасники можуть потім використовувати інституції або створювати нові, щоб подолати ці перешкоди та сприяти міжнародній співпраці.

Науковці розглядають можливість використання інституцій для створення зв'язків між учасниками. Міжнародні інституції можуть сприяти співробітництву, об'єднуючи різні проблеми разом, щоб створити ситуацію, схожу на повторювану гру. Інституції також можуть підвищити переваги співпраці, організовуючи взаємовигідні зв'язки між проблемами. Такі зв'язки можуть бути або прямими, наприклад, через конкретне покарання за певний прояв поганої поведінки, або непрямими, коли держави ставлять на карту свою репутацію, про що вже йшлося в межах даного підрозділу вище.

Однак, імітації повторюваної гри недостатньо для спонукання до співпраці. Для того, щоб майбутні вигоди залежали від поточної співпраці, поточна поведінка має бути доступною для спостереження. Таким чином, міжнародні інституції зміцнюють співпрацю шляхом підвищення прозорості (Mitchell, 1994). Просте узгодження правил щодо того, що являє собою співпраця, може стати важливим першим кроком у тому, щоб змусити держави змінити свою поведінку на встановлені дії співпраці та провокувати її виправдовувати покарання за невиконання (і, отже, забезпечити дотримання в

першу чергу). Міжнародні організації також надають інформацію про відповідність установленим правилам різними способами. Наприклад, Міжнародне агентство з атомної енергії здійснює як планові, так і спеціальні ядерні інспекції; навпаки, договірні організації з прав людини не часто виходять за межі збору державних самозвітів. Х. Дей стверджував, що вибір механізмів моніторингу визначається інтересами держав щодо захисту жертв недотримання, а також доступністю жертв недотримання як недорогих спостерігачів. В інших випадках офіційні міжнародні організації відіграють важливу роль, виносячи рішення щодо дій держави, наприклад, коли Механізм врегулювання суперечок (DSM) Світової організації торгівлі (СОТ) визначає, чи були порушені правила торгівлі. Однак, DSM не має можливості прямого примусового виконання й покладається на санкціонування децентралізованого примусового виконання членами СОТ. Це зберігає дух анархії в сенсі відсутності централізованого примусового виконання, навіть якщо воно вводить більш деталізований погляд на те, як централізовані міжнародні інституції, які не мають можливості примусового виконання, все ж можуть відігравати важливу роль у сприянні та регулюванні дотримання міжнародних правил (Dai, 2002).

Варто наголосити, що теорія міжнародного співробітництва постійно розвивається й доповнюється з урахуванням як розвитку суспільства в цілому, так і розвитку самого досліджуваного феномену, ускладнення його механізмів та форм. Разом із тим, подана інформація може слугувати концептуальною канвою для розуміння сутності міжнародного співробітництва у галузі професійно-технічної освіти.

1.3. Історичні передумови та генеза міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі

Переходячи до висвітлення історичних передумов міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі,

вважаємо за доцільне звернутися до витоків самої інституціалізованої професійно-технічної освіти, що представлена трьома «класичними» моделями, що сформувалися в країнах-родоначальницях означеного процесу, зокрема:

- 1) ринкова модель (Велика Британія);
- 2) державно-бюрократична модель (Франція);
- 3) корпоративна модель дуальної професійної освіти (Німеччина) (Greinert, 2005).

За словами історика Г. Геймпеля, європейська сутність Європи полягає в тому, що історія Європи є історією націй. Цей погляд на нації як на цеглинки європейської історії дозволяє визнати, однак, що етапи розвитку, через які пройшли ці нації, виникли не самі по собі, а в результаті продуктивних контактів і конфліктів, притаманних їхнім взаємозв'язкам (Zernack, 1994, с. 17). Багато різних факторів впливають на відносини між націями, наприклад, спільний кордон або обмін товарами; однак певні міжнародні чи навіть універсальні історичні тенденції можуть мати вирішальне значення. З точки зору витоків систем навчання великої маси працюючого населення, однією з них, безсумнівно, є промислова революція або, у ширшому сенсі, індустріалізація країн Європи. На хвилі цього процесу зміни світу, який впливнув не лише на економіку та технології, а й на структуру суспільства, соціальні відносини, стиль життя, політичну систему, моделі розселення та навіть ландшафт, система «відтворення трудового капіталу» зазнала далекосяжних змін у всіх країнах Європи.

Разом із тим, як не парадоксально, процес індустріалізації в Європі не призвів до формування стандартизованої моделі професійної освіти та навчання, а якраз навпаки: загалом він елімінував давнє ремісниче професійне навчання, яке практикувалося більш-менш у схожий спосіб у всіх європейських країнах протягом століть, і породив різноманітність «сучасних» систем навчання, які, на перший погляд, мають мало спільногого. Зважаючи на цю різноманітність, не можна говорити про певне всеохоплююче поняття, що

характеризує систему професійної освіти та навчання. У. Георг справедливо зауважує, що говорити про «систему професійного навчання» можна лише з точки зору теорії епістемологічних систем, «де в ході соціальної диференціації автономні підсистеми, специфічні для певних функцій, розвинулися в тривалий контекст для вибіркового спілкування. Вони демонструють особливу міру закритого самопосилання, що відрізає їх від внутрішнього середовища суспільства» (Georg, 1997, с. 159).

У. Георг стверджує, що такі окремі системи професійного навчання, типовими для яких є внутрішні структури та механізми обробки, які є самовідповідними, існують під назвою «дуальна система» виключно в німецькомовній культурній зоні. Дослідник також наголошує, що обидва варіанти – навчання на базі школи, поширене в інших країнах, та різні типи основного та безперервного навчання на робочому місці – ґрунтуються на логіці диференційованих суспільних підсистем: у випадку шкільної початкової професійної освіти, на меритократичній логіці загальноосвітньої системи, тоді як навчання на робочому місці – на логіці виробництва компанії та організації праці. Учений робить висновок, що «особливий німецький підхід до відокремлення системи професійного навчання, незалежної від школи та роботодавця, означає, що будь-яка спроба порівняння з іншими «системами» призводить до етноцентричного непорозуміння, оскільки, як правило, немає об'єкта порівняння» (Georg, 1997, с. 159).

За твердженням У. Георга, будь-яка модель, яка використовується для пояснення національних відмінностей у професійній підготовці широких мас працюючого населення, повинна брати до уваги поєднання культурних і функціонально-структурних контекстів у суспільстві – тобто його культуру та структуру. Цінності, норми, погляди, переконання й ідеали суспільства впливають на особливості систем освіти та навчання, на організацію праці та трудових відносин, а також на відносно стабільний взаємозв'язок між специфічною системою професійного навчання країни та іншими суб'єктами суспільства, системами загальної освіти та різноманітними моделями

регулювання системи зайнятості. Якщо прийняти ці позиції, то критерій для міжнародного порівняння професійної освіти та навчання необхідно уточнити або розширити, оскільки необхідно провести ретельне розмежування між «системами професійного навчання» та «моделями професійного навчання». Термін «система» учений рекомендує використовувати лише там, де дійсно існує автономна модель професійно-технічної освіти чи навчання. Існує також потреба в категорії, вищій за професійну освіту та навчання, за якою можна визначити операційні структурні моделі та взаємозв'язки між суспільними підсистемами, залученими до професійного навчання. Для цього він пропонуємо термін «культура праці».

Проте, з поняттям «культура праці» пов'язана ціла низка методологічних питань, що стосуються побудови внутрішніх зв'язків між національними субкультурами, найважливіших керівних принципів та шаблонів, уникнення чисто ідiosинкратичного упередження під час їх оцінки тощо.

У цьому контексті заслуговує на увагу методологічний підхід до порівняння культур трудового права, запропонований дослідниками Б. Беркуссоном, У. Мю肯бергером та А. Супіотом (Bercusson et al., 1992; Mückenberger, 1998). Двоетапний тест був застосований до Великої Британії, Франції та Німеччини з використанням вибраних полів, щоб з'ясувати, по-перше, які образи незалежної роботи керують діями та рішеннями юристів у трьох країнах (культура праці в повсякденному праві), а по-друге, які уявлення та досвід їхніх соціальних партнерів у цих країнах мають щодо «закону» загалом і «закону про працю» зокрема (правова культура в повсякденній роботі).

Дослідження (Bercusson et al., 1992) описує три парадигмальні контексти, у яких реалізується трудове право в означених країнах і з яких право, яке практикується, набуває свого значення та форми (Mückenberger, 1998, с. 37).

1. У Великій Британії виробничі відносини більше не розглядаються як ринковий процес, у якому ті, хто формує суспільство, є гравцями: працівники, роботодавці та сторони колективних угод. Відповідно, імідж права визначається дещо негативно: «утриманням» і невтручанням у ринковий процес. «Верховенство права, а не людей» забезпечує відповідну правову парадигму для цього».

2. У Франції самі виробничі відносини вважаються політично обумовленими. Його формують держава та її агенти, інспектори праці. Цей наголос на політичному відображення у прийнятті *ordre public social* – методу регулювання, за допомогою якого держава (а не ринок, як у Великій Британії, або взаємодія приватної автономії та контролю з боку судів, як у Німеччині) установлює ключові параметри трудового життя. Парадигмальним підґрунтям цього республіканського підходу є *majesté de la loi*, яке вважається найбільшим досягненням Великої революції.

3. У Німеччині, на противагу окресленим вище країнам, виробничі відносини сприймаються як спільна, взаємна відповідальність і турбота про ціле. Правила цієї соціальної спільноти, як і у Великій Британії, рідко є суто політичними, але визначаються скоріше самими соціальними антагоністами, доповнюються та певною мірою коригуються – більш активно, ніж у Великій Британії – за допомогою обережного пристосування з урахуванням кожного конкретного випадку, що виникає у процесі взаємодії між судами та експертами-юристами. Ця система може характеризуватися парадигмами «верховенства цивільного права», приватної автономії та контролю з боку судів.

Таким чином, у сфері виробничих відносин і законодавства про працю можна побачити, що кожна з трьох держав має свої головні інтереси: економічний (Велика Британія), політичний (Франція) і соціальний (Німеччина). На думку авторів відповідного дослідження, це пов'язано з різним ступенем феномену «безпеки» та «свободи». У Німеччині соціальне забезпечення було запроваджено раніше і більш повно, ніж у Франції та

Великій Британії, хоча й із втратою свободи. У Франції більше ваги надається захисту політичного самовираження, дій та організацій, навіть войовничості, ніж соціальному забезпечення. У Великій Британії свобода також має пріоритет над безпекою, хоча й інакшим способом, ніж у Франції, у формі ринкової торгівлі та колективних переговорів. Дослідження показує, що у Франції свобода визначається політично: свобода в (і через) державу, а не – як у Великій Британії – свобода від держави (Mückenberger, 1998, с. 38).

З цих тверджень стає зрозумілим, що «культура праці», як і культура загалом, виражається через «примарну ідею послідовного контексту» (Georg, 1997, с. 161). Можливі методи розгляду національних відмінностей, звичайно, не вичерпуються наведеним вище прикладом, хоча з нього буде зрозуміло, що дослідження культури виявляють одну загальну тенденцію – надзвичайну інертність цінностей і кодів, іманентних культурі, і національного мислення (напр., Hofstede, 1993). Як наслідок, зміна соціальної системи виявляється важкою справою.

У межах ідентифікації європейських моделей професійної освіти це означає, що вони завжди є конкретною відповіддю на мінливі технічні, соціально-економічні та політичні проблеми, і що їхній процес структурних змін лежить в основі значної тенденції до інерції, опосередкованої традицією. Традиція та сучасність не стільки протистоять одна одній, скільки «вони фактично ідентичні в тому, що сучасність завжди специфічна та прив'язана до традиції» (Bildung und Erziehung, 1997, с. 382).

Саме наявністю різних контекстів можна пояснити визначення дослідниками в історичній ретроспективі згадані вище «класичні» європейські моделі професійного навчання, три ключові принципи яких відповідають трьом культурам праці, описаним вище. Це модель ліберальної ринкової економіки у Великій Британії, державно-бюрократична модель у Франції та дуальна корпоративна модель у Німеччині. Ці три моделі, які отримали свою основну форму під час Першої промислової революції, були певною мірою основною відповіддю на ерозію старої ремісничої моделі професійного

навчання в країнах Європи (Greinert, 1999). Між функціональними підсистемами праці, капіталу та навчання, які були створені як частина процесу суспільного розвитку під впливом капіталістичної індустрії, ліберальна модель, уперше створена в Англії, установлює зв'язок із ринком: ті, хто вносить або працю, або капітал, звільнюються, наскільки це можливо, від усіх традиційних обмежень, підтримують більш-менш «вільні» ринкові відносини з новою підсистемою навчання. Через структурні недоліки працівники не можуть зайняти місце на ринку як фактор «навичок» у виробництві за допомогою підсистеми навчання. У результаті їх просто продають як робочу силу, іноді з жахливими соціальними наслідками (наприклад, дитяча праця).

Сформована в результаті «ринкова модель» професійного навчання має такі характеристики:

- кількісне співвідношення між потребами в навчанні та пропозицією освітніх послуг регулюється ринком. Різноманітні провайдери та споживачі послуг у сфері професійного навчання добровільно зустрічаються на ринку навчання, який у принципі є «вільним», тобто фактично не регульованим державою;
- природа професійних навичок (якісний аспект) зрештою визначається їх можливим використанням на ринку праці, або, точніше, на підприємствах чи в державних установах. Передача отриманих професійних навичок між роботодавцями є різною (залежно від ринку), але загалом незначною;
- відсутні спеціальні стандарти, що регулюють навчання. Ринок відкритий для сухо шкільних типів, базового навчання в компанії, блокового навчання, яке чергується між коледжем і місцем роботи, а також організаційних і технологічних передових навичок (наприклад, дистанційне навчання або електронне навчання в режимі реального часу). Загальноприйнятих іспитів і сертифікатів в багатьох випадках не передбачено;

- витрати на навчання покриваються індивідуально, як правило, учнями, але досить часто роботодавцями, де вони також є постачальниками освітніх послуг. У таких випадках навчання зазвичай дотримується принципу мінімізації витрат і, як правило, обмежується обмеженим колом навичок;
- у країнах з ринковими моделями професійної підготовки існує різке розмежування як термінологічно, так і інституційно між загальною професійною освітою та спеціальною професійною підготовкою. Перше завжди відбувається в державних школах, а друге – за вільною домовленістю між гравцями ринку праці (Greinert, 2005).

Державна бюрократична модель, яка вперше була послідовно запроваджена у Франції, встановлює політичні, владні відносини між секторами капіталу та праці за допомогою нової підсистеми навчання: з головних міркувань соціальної політики, працівники набувають кваліфікації за допомогою регульованого та фінансованого державою сектору освіти (що включає професійне навчання) і входить до підсистеми капіталу, яка також регулюється державою. Ця модель ризикує тим, що заклади професійної освіти будуть надто сильно залежати від принципів, що керують системою загальної освіти, і формуються в її підрозділи.

Отримана «шкільна модель» професійної освіти та навчання має такі особливості:

- кількісне співвідношення між потребами в навченні та фактично наданими послугами в сфері професійного навчання встановлюється державними установами – бюрократією. Оскільки таке планування, засноване на потребах, не може вдаватися в деталі, воно працює найбільш ефективно, якщо діє на основі обмеженого кола основних професій;
- характер професійних навичок (якісний аспект) менше залежить від безпосереднього застосування на робочому місці. Ключовими принципами навчальної програми в закладах професійно-технічної

освіти є, як правило, абстракція, вербалізація та теоретизація. Ці принципи не можуть бути реалізовані у спосіб, який міг би бути бажаним у роботах, типовими для яких є прагматичні моделі дій;

- шкільні моделі навчання зазвичай мають сильну диференціацію між окремими курсами. Доступ до різних типів шкіл, які суворо розділені відповідно до необхідних навичок і отриманої формальної кваліфікації, зазвичай здійснюється через різні формальні кваліфікації загальної освіти або спеціальні вступні іспити;
- професійно-технічна освіта на базі школи оплачується за рахунок державних коштів. Ці обмеження, як правило, не дозволяють повністю охопити професійно-технічними школами певну вікову групу. З цієї точки зору також шкільні моделі професійної освіти та навчання зазвичай втілюють елітні системи, які спеціалізуються, перш за все, на навчанні більш просунутих професійних навичок;
- шкільні моделі професійної освіти та навчання майже автоматично зазнають впливу так званого «ефекту ескалатора», тобто їхні курси, принаймні в середньостроковій перспективі, мають тенденцію до постійного підвищення кваліфікаційною драбиною. Тому необхідно постійно «впроваджувати» нові навчальні курси та заходи на найнижчих рівнях кваліфікації. Як наслідок, масова професійно-технічна освіта перебуває в майже перманентній кризі (Greinert, 2005).

Дуальна корпоративна модель – реалізована виключно в німецькому культурному просторі – є посередником між працею, капіталом і державою за допомогою нової, автономної підсистеми «професійного навчання». Залучаючи традиційні «проміжні» інституції, яким законодавство дало нове життя за допомогою законодавства (публічно-правова система палат торгівлі, промисловості та бізнесу), з метою управління та контролю навчання працівників від імені держави. Така система видається здатною принаймні певною мірою подолати недоліки державного та ринкового регулювання у сфері значного суспільного конфлікту. Однак, чітке організаційне та правове

відокремлення системи професійного навчання від системи фахової передвищої та вищої освіти (гімназії та університети) створює значні проблеми.

Відповідна «дуальна модель» професійного навчання зазвичай має такі особливості:

- системи подвійної професійної підготовки формують сферу навчання, яка значною мірою ізольована від загальної освіти, із власною організаційною структурою та законодавчою базою. Це пояснюється її переважно приватним характером. Подвійна модель регулювання ринку та державної бюрократії вимагає складних консультивативних процедур;
- підприємство є ключовим місцем навчання в цій «кооперативній» системі. Молоді люди укладають із роботодавцем договори про приватне навчання як працівники, але в особливій ролі стажерів. Паралельно, вони також є законними здобувачами освіти, відвідують Berufsschule, і, відтак, підпадають під дію положень, що регулюють систему загальної освіти;
- форма навчання визначається насамперед роботодавцем або організаціями, що представляють інтереси різних груп роботодавців. Профілі робіт і положення, що регулюють навчання, установлюються угодою між роботодавцями, профспілками та державними установами в межах регламентованої системи та юридично закріплюються в національному законодавстві;
- витрати на навчання, як правило, несе окремий роботодавець і вони можуть бути зараховані як витрати проти корпоративного податку. Стажери отримують так звану «винагороду за навчання» від своїх роботодавців, яка встановлюється шляхом переговорів щодо заробітної плати. Витрати Berufsschule покриваються з державних коштів;
- дуальні системи професійного навчання мають традиційні ремісничо-торговельні основи. Два елементи цієї традиції збереглися донині: принцип «професійної підготовки» і принцип саморегулювання, який

застосовується принаймні до основної частини навчання на робочому місці. Але питання про те, де відбувається навчання, є другорядним: можливі «дуальні» системи навчання лише з одним місцем навчання (Greinert, 2005).

На думку В.-Д. Грейнерта, схарактеризовані моделі професійно-технічної освіти та навчання є новими прототипами, які виникли в результаті пошуку європейськими країнами шляхів переформатування або перегляду своєї масової професійної освіти та навчання під впливом індустріалізації (Greinert, 1999). Ми погоджуємося з думкою автора про те, що жодна інша європейська країна не пропонувала оригінальної моделі професійного навчання, усі інші були варіантами та/або комбінаціями цих трьох прототипів.

У цьому контексті варто загадати розроблену Cedefop типологію країн, які тією чи іншою мірою адаптували одну з трьох окреслених вище моделей.

Тип 1 (Данія, Німеччина, Швейцарія) охоплює країни з дуальною системою учнівства. Системи учнівства тісно інтегровані з інститутами ринку праці та сферою праці. Це має важливий вплив на вартість кваліфікацій, які вони пропонують, на ринку праці та відповідні стимули для учнів (Busemeyer & Iversen, 2011).

Тип 2 (Нідерланди, Австрія) охоплює системи з відносно рівномірним розподілом участі між шкільною освітою та дуальними системами учнівства на основі занятості.

Тип 3 (Угорщина) є винятковим, оскільки відсоток здобувачів IVET є низьким, але відсоток здобувачів освіти, які навчаються на робочому місці, є високим. С. Ноелке та Д. Хорн (Noelke & Horn, 2014) зазначають, що лібералізація в Угорщині ускладнила перехід від професійно-технічної освіти до роботи, оскільки зв'язки між школами та роботодавцями були розірвані.

Тип 4 використовується для окремої класифікації Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, оскільки відсоток здобувачів IVET і здобувачів, які навчаються на робочому місці, у цій країні середній. А. Ходжсон і К. Споурс (Hodgson and Spours, 2014) стверджують, що

Великій Британії можна вважати «винятковою» через унікальну комбінацію системних факторів і ступінь впливу ринку та концепції вибору.

Тип 5 (Бельгія, Болгарія, Чеська Республіка, Хорватія, Італія, Люксембург, Мальта, Польща, Румунія, Словенія, Словаччина, Фінляндія) охоплює переважно шкільні системи із загальним академічним і професійно-технічним забезпеченням у різних типах спеціалізованих старших середніх школах і учнівство, що представляє окремі системи, але враховує невелику кількість здобувачів освіти.

Тип 6 (Естонія, Греція, Іспанія, Франція, Кіпр, Латвія, Литва, Португалія, Швеція) охоплює країни, у яких поширеною є загальна освіта й обмеженою – кількість професійно-технічних систем, при цьому професійно-технічна освіта здійснюється на базі школи. Цей тип є модальним у більшості південноєвропейських країн (Греція, Іспанія, Кіпр, Португалія) та у Франції, але також зустрічається в країнах Балтії (Естонія, Латвія та Литва) та у Швеції (Cedefop, 2018).

Варто наголосити, що окреслені «класичні» моделі, що отримали свою основну форму під час першої промислової революції і були певною мірою головною відповіддю на ерозію старої ремісничої моделі професійного навчання у країнах Європи. Відповідно, вважаємо за доцільне розглянути основні етапи розвитку ПТО крізь призму промислових революцій.

Принагідно зауважимо, що промислова революція в сучасній історії – це процес переходу від аграрно-ремісничого господарства до господарства з переважанням промисловості та машинобудування. Ці технологічні зміни представили нові способи роботи та життя й докорінно змінили суспільство. Цей процес розпочався у Великій Британії у XVIII столітті та звідти поширився на інші частини світу.Хоча термін «промислова революція» використовувався раніше французькими письменниками, він був уперше популяризований англійським економічним істориком Арнольдом Тойнбі (1852-1883), який описав економічний розвиток Великої Британії з 1760 по 1840 рік. З часів Тойнбі цей термін більш широко застосовувався як процес

економічних перетворень, ніж період часу в певних умовах розвитку. Це пояснює той факт, чому в деяких регіонах, таких як Китай та Індія, перші промислові революції почалися лише у ХХ столітті, тоді як в інших, таких як Сполучені Штати та Західна Європа, «другі» промислові революції почалися до кінця XIX століття.

Основні риси, пов'язані з промисловими революціями, були технологічними, соціально-економічними та культурними. Технологічні зміни охоплювали:

- використання нових основних матеріалів, головним чином заліза та сталі;
- використання нових джерел енергії, включаючи як паливо (вугілля, нафту, газ тощо), так і рушійну силу (парові та електричні двигуни, а також двигуни внутрішнього згоряння);
- винахід нових машин, таких як: прядка, механічний ткацькі та металообробні верстати тощо. Вони дозволили збільшити продуктивність і зменшити витрати людської енергії;
- нова організація праці, відома як фабрична система, що спричинило посилення поділу праці та спеціалізації виробництва;
- важливі досягнення в галузі транспорту, включаючи появу та використання: паровозів, пароплавів, автомобілів, літаків, а також зв'язку – телеграфу та радіо;
- зростаюче застосування науки у промисловості (*Characteristics of the Industrial Revolution. Encyclopaedia Britannica*).

Означені технологічні зміни уможливили широке використання природних ресурсів та масове виробництво промислових товарів. У непромислових сферах виробництва були застосовані нові види та методи як в організації праці, так і в упровадженні нових технологій, у тому числі:

- сільське господарство, у якому уможливили забезпечення продовольством більшої кількості населення, що не займається землеробством;
- економічні зміни, які призвели до ширшого розподілу багатства, занепаду землі як джерела багатства перед зростанням промислового виробництва та міжнародної торгівлі;
- політичні зміни, що відображають зміну економічної сили, а також нової державної політики, що відповідає потребам промислового розвиненого суспільства;
- широкі соціальні зміни, у тому числі зростання міст, розвиток рухів робітничого класу та появи нових моделей влади;
- культурні перетворення.

Робітники набули нових і відмінних навичок, і їхнє ставлення до своїх завдань змінилося: замість того, щоб працювати ручними інструментами, вони стали виконувати роботи на механічних верстатах і підкорятися заводській дисципліні. Нарешті, відбулися психологічні зміни: зросла впевненість у здатності використовувати ресурси й опановувати спеціальність (*The first Industrial Revolution. Encyclopaedia Britannica*).

Перша промислова революція. У період із 1760 по 1830 роки промислова революція переважно обмежувалася Великою Британією. Усвідомлюючи свою перевагу, англійці заборонили експорт машин, кваліфікованих робітників та виробничих технологій. Британська монополія в усіх галузях виробництва не могла тривати вічно, тим більше, що деякі британці бачили прибуткові промислові можливості за кордоном, тоді як промисловці з континентальної Європи прагнули заманити британські нововведення до своїх країн. Два англійці, Вільям і Джон Кокеріл, зробили промислову революцію в Бельгії, відкривши механічні майстерні в Льежі (блізько 1807 р.), і Бельгія стала першою країною в континентальній Європі, яка зазнала економічних перетворень. Як і її британський прабатько, бельгійська промислова революція зосередилася на виробництві заліза, вугілля та текстилю.

Франція була індустріалізована повільніше й менш грунтовно, ніж Велика Британія чи Бельгія. Коли Велика Британія встановлювала своє промислове лідерство, Франція була занурена в революційну діяльність, а невизначена політична ситуація перешкоджала великим інвестиціям у промисловість. До 1848 р. Франція стала промисловою державою, але, незважаючи на значне зростання під час «Другої імперії» (1852-1870 рр.), вона залишилася позаду Великої Британії.

Інші європейські країни дуже відстали. Їх буржуазії не вистачало багатства, влади та можливостей їхніх британських, французьких та бельгійських колег. Політичні умови інших країнах також перешкоджали промисловому розвитку. Наприклад, Німеччина, незважаючи на величезні запаси вугілля та заліза, розпочала свою промислову експансію лише після того, як у 1870 році було досягнуто національної єдності. Промислове виробництво Німеччини, що почалося, росло так швидко, що до зламу століття ця країна перевершувала Велику Британію у виробництві, і стала світовим лідером у хімічній промисловості. Зростання промислової могутності США у XIX – XX століттях набагато випередило європейську промисловість. Японія також із разочітом успіхом приєдналася до промислової революції.

Технологічні та економічні аспекти промислової революції привели до значних соціокультурних змін. На початкових етапах здавалося, що бідність і злидні робітників посилюються. Їхня зайнятість та засоби існування стали залежати від дорогих засобів виробництва, які небагато могли собі дозволити. Були відсутні гарантії зайнятості: робітників часто витісняли технологічні вдосконалення та великий резерв робочої сили. Відсутність захисту прав робітників означала довгий робочий день за мізерну заробітну плату, проживання в антисанітарних багатоквартирних будинках, експлуатацію та жорстоке поводження на робочому місці. Але із виникненням проблем з'являлися нові ідеї, спрямовані на їх вирішення. Ці ідеї підштовхнули до інновацій і значно розширили громадянські права робітників, за яких їм надавалися кращі матеріальні зручності, що спричинило підвищення

продуктивності та якості праці (*The first Industrial Revolution. Encyclopaedia Britannica*).

Друга промислова революція. Незважаючи на значний збіг зі «старою», з'являлося все більше свідчень «нової» промислової революції наприкінці XIX – на початку ХХ століття. Щодо основних виробничих матеріалів, то сучасна промисловість почала використовувати нові природні й синтетичні ресурси, які досі не використовувалися – це й легші метали, рідкісноземельні елементи, нові сплави та синтетичні продукти (пластмаси), а також нові джерела енергії. У поєднанні з цим були розробки в галузі машинобудування, створення інструментів та комп’ютерної техніки, які привели до створення автоматизованих виробництв на заводах і фабриках.Хоча деякі галузі промисловості були майже повністю механізовані на початку і в середині XIX ст., автоматизація, на відміну від конвеєра, вперше набула великого значення у другій половині ХХ ст. (*Second Industrial Revolution. Encyclopaedia Britannica*).

Зазнали змін і форми власності як засоби виробництва, і самі виробництва. Олігархічна власність коштом виробництва, яка характеризувала промислову революцію на початку та в середині XIX століття, поступилася місцем ширшому розподілу власності за допомогою купівлі звичайних акцій окремими особами, включаючи виробничих робітників, і страховими компаніями. У першій половині ХХ століття багато країн Європи соціалізували базові галузі своєї економіки. У цей період також відбулися зміни і в політичних теоріях: замість політики мінімального державного втручання в галузі промисловості, які домінували в економічній та соціальній думці класичної промислової революції, уряди зазвичай переміщалися в соціальну та економічну сферу, щоб задовольнити потреби своїх складніших індустріальних суспільств. Ця тенденція змінилася докорінно у Сполучених Штатах та Великій Британії, починаючи з 80-х років ХХ ст. (*Second Industrial Revolution. Encyclopaedia Britannica*).

Наголосимо, що, крім двох промислових революцій у Європі, водночас відбулася і сільськогосподарська революція. Коротко розглянемо основні аспекти третьої та четвертої промислових революцій, яких можна віднести до історичних передумов розвитку ПТО в Європі та світі.

Третя промислова революція почалася в 60-х роках ХХ століття та характеризувалася повною або частковою автоматизацією виробництва. Умовою переходу стало застосування ядерної енергії в промисловості та необхідність автоматизувати переміщення радіоактивних матеріалів без участі людини.

Результатами третьої промислової революції стали винахід та вдосконалення архітектури логічних контролерів, їх програмування, створення промислових роботів зумовили автоматизацію виробництва та бурхливе економічне зростання після 1970 років.

Період третьої промислової революції характеризувався розвитком та винаходом нових видів зв'язку, створенням мереж персональних комп'ютерів, винаходом інтернету, появою стільникових телефонів, відкриттям нових матеріалів тощо.

Четверта промислова революція відбувається зараз. Вона обумовлена широким застосуванням ІТ-технологій, інтернету, відкриттям нових типів матеріалів, широким застосуванням комп'ютерної техніки та повної роботизації засобів виробництва. Означена промислова революція полягає не в підвищенні продуктивності, а в продуктивності, гнучкості та кастомізації.

Таким чином можемо підсумувати, що на ранніх етапах розвитку професійно-технічної освіти в Європі спостерігалася певна розбіжність як між галузями промисловості, так і країнами. Не було узгодженості як у правовій, так і в освітній сфері. Кожна держава Європи прагнула йти своїм шляхом розвитку професійно-технічної освіти. Але в результаті промислових революцій країни Європи стали брати за основу прогресивні розробки провідних, у той час промислово розвинених країн, таких як Англія, Німеччина та Франція. У цьому контексті варто зауважити, що

співробітництва між країнами Європи в галузі професійно-технічної освіти на ранніх етапах розвитку суспільства не було. Передові країни обмежували поширення свого досвіду у галузі професійно-технічної освіти.

Завершення кожної з промислових революцій мало велике значення для людства. Відкриття багатьох винаходів покращило виробничі можливості значної кількості галузей. Це покращило економіку та подальший рівень життя в багато разів для багатьох верств суспільства. Проте, з іншого боку, зростання індустриалізації зменшило залежність від некваліфікованої ручної праці. Це призвело до зростання безробіття, а потім до бідності.

Для наукової сфери промислова революція призвела до появи безлічі нових теорій, особливо в соціальній, економічній та науковій галузях. Багато з цих теорій мали позитивні наслідки, але чимало негативних. Нові наукові теорії були в основному позитивними, оскільки багато з них призвели до винаходів, які покращили якість життя більшості людей. Соціальні зміни мали як позитивні, так і негативні наслідки. Однак, багато негативних наслідків, таких як погані умови праці та дитяча праця, були усунені шляхом створення профспілок та прийняття законів про дитячу працю. Економічні зміни також були переважно позитивними. Проте нерівність між країнами почала зростати залежно від того, індустриалізована країна чи ні.

У межах висвітлення генези міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі на основі аналізу соціально-економічних та політичних детермінант, науково-педагогічної літератури та офіційних документів Європейського Союзу, що визначають стратегію розвитку професійно-технічної освіти, нами виокремлено етапи розвитку політики ЄС у сфері професійно-технічної освіти в цілому та міжнародного співробітництва зокрема: початковий (1951-1962); становлення та розширення (1963-1991); інтенсифікації (1992-1999); інституційної інтеграції на основі синтезу зовнішньої та внутрішньої складових (2000 р. – дотепер).

Початковий етап (1951-1962 рр.) характеризується створенням правоої бази для функціонування системи підготовки фахівців ПТО в Європейському Союзі. До них належать: Договір про ЄОВС (ECSC Treaty) (1951 р.); ст. 56 про фінансування Брюсселем програм професійної перепідготовки працівників; Договір про Євроатом (Euratom Treaty) (1957 р.); ст. 9 про створення закладів освіти для підготовки кваліфікованих фахівців; Договір про ЄЕС (EEC Treaty) (1957 р.); ст. 41, 50, 57 щодо координації зусиль держав-членів у сфері професійного навчання, обміну молодими фахівцями та взаємного визнання дипломів і кваліфікацій з метою полегшення руху працівників у межах Співдружності тощо.

Етап становлення та розширення (1963-1991 рр.) характеризується запровадженням основних зasad європейської політики у сфері професійно-технічної освіти, розроблених відповідно до ст. 128 Договору про ЄС. Вони стали основою для координації дій та ініціатив, спрямованих на реалізацію положень Договору. Зокрема, у 1975 році Європейський центр розвитку освіти та навчання (Cedefop – французька абревіатура офіційної назви центру) був створений для «zmіцнення європейського співробітництва, підтримки Європейської Комісії, держав-членів і соціальних партнерів у розробці та впровадженні політики у сфері професійно-технічної освіти, посилення соціальної інклюзії та зміцнення ролі навичок» (*Cedefop historical archives: first deposit ceremony*, 2004). На той час Cedefop був одним із перших спеціалізованих міжнародних центрів, спрямованих на підтримку розвитку європейської політики у сфері професійно-технічної освіти. Більше 20 років її головний офіс знаходився в Німеччині, де в 1969 році був відкритий Федеральний інститут професійного навчання (Federal Institute for Vocational Training). Майже одночасно такі інститути були створені у Франції (1970 р.), Австрії (1970 р.) та Італії (1973 р.), що стало живильним середовищем для розвитку політики європеїзації у сфері професійної освіти та навчання. Численні порівняльні дослідження та дослідницькі проекти були проведені в Європейському центрі розвитку професійної підготовки, а також описано та

задокументовано багато концептуальних ідей передового досвіду та різноманітних національних систем професійно-технічної освіти. Це відповідало цілям першої Програми освіти, схваленої резолюцією Ради ЄС та міністрів освіти в 1976 році, яка закликала до збору інформації про освіту не тільки для передачі досвіду між державами-членами, але й для визначення загальних тенденцій та рекомендації (*European Union/Resolution of the Council and the Ministers of Education, Meeting within the Council, of 9 February 1976 Comprising an Action Programme in the Field of Education*). Наприкінці 80-х років ХХ століття відбулася ще одна знакова подія, яка стала ознакою політики європеїзації у сфері освіти в цілому та професійно-технічної зокрема. Була створена Європейська освітня інформаційна мережа Eurydice, завдяки чому порівняння статистичних даних і найкращих практик стало невід'ємною складовою розробки освітньої та освітньо-професійної політики ЄС. Вона також стала невід'ємною складовою механізму забезпечення якості співробітництва в освітній сфері. Мережа включає національні підрозділи, створені міністерствами освіти, і центральний підрозділ, створений Єврокомісією. Підрозділи мережі збирають, контролюють, обробляють і поширяють порівняльну аналітичну інформацію та статистичні дані про освітні системи та освітню політику ЄС. Значний інформаційний матеріал містить «Ключові дані в галузі освіти в Європі», яка публікується кожні два роки (Eurydice – Key Data Series). Означене видання містить дані про професійно-технічну освіту в країнах Європейського Союзу. Щодо тематичних видань, то аналіз показав, що вони переважно присвячені розвиткові шкільної та вищої освіти. Після запуску Болонського процесу мережа кожні два роки проводить огляди реалізації цілей Європейського простору вищої освіти в країнах-підписантах. За словами О. Локшиної, у 80-х роках минулого століття межі освітньої політики Брюсселя розширювалися за рахунок включення загальної освіти, а також активного запуску різноманітних програм, спрямованих на обмін кадрами (ROTECNET, COMETT, ERASMUS, ПЕТРА, Молодь для Європи, LINGUA, FORCE, TEMPUS, SOCRATES)

(Локшина, 2009, с. 44). Іншими словами, політика Європейського Союзу розширюється як вертикально – за рівнем освіти, так і горизонтально – і до обміну інформацією та статистикою додається обмін людськими ресурсами.

Етап інтенсифікації (1992-1999 рр.), межі якого визначаються двома знаковими подіями – прийняттям Маастрихтського договору (Договору про ЄС) та проголошенням Лісабонської декларації. Дослідники євроінтеграційних процесів називають цей етап періодом «рідкого стану» освітньої політики, коли діяв принцип субсидіарності, згідно з яким Брюссель мав право лише підтримувати й доповнювати окремі аспекти освітньої політики держав-членів. Перехід до політики «твердого стану» пов’язаний із упровадженням відкритої координації під час поширення Лісабонської стратегії на освіту. Така трансформація поклала початок організації заходів, спрямованих на поступову уніфікацію державами-членами національних освітніх політик шляхом установлення спільніх цілей, термінів їх досягнення та запровадження інструментів вимірювання (Локшина, 2009, с. 43). Освітні теоретики наголошують, що використання цього методу виводить співробітництво у сфері ПТО на якісно новий рівень.

Етап інституційної інтеграції на основі синтезу зовнішніх і внутрішніх складових (2000 р. – дотепер), який розпочався з прийняттям Європейською комісією Лісабонської стратегії (березень 2000 р.) (*European Commission. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, convened in Bruges on 7 December 2010, on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020*, с. 3) та програми «Освіта та навчання 2010» (Education and Training 2010) (березень 2002). Цей період спрямований на досягнення стратегічної мети перетворення Європи на найбільш конкурентоспроможну та динамічну економіку, засновану на знаннях, здатну забезпечити стійке економічне зростання, покращувати якість робочих місць та забезпечувати соціальну згуртованість суспільства.

Підсумовуючи розгляд етапів розвитку освітньої політики ЄС у галузі ПТО в цілому та безпосередньо міжнародного співробітництва, зауважимо, що більш детально нормативне забезпечення означеного процесу буде розглянуто в п. 2.1.

Висновки до розділу 1

У розділі висвітлено стан розробленості проблеми, концептуальні засади, історичні передумови й генезу міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі.

У межах характеристики стану розробленості проблеми дослідження у вітчизняному науковому дискурсі виокремлено аспекти її розгляду (безпековий, політичний, соціально-економічний, професійно-педагогічний).

У безпековому аспекті найбільш досліджуваними напрямами стали: організована злочинність і тероризм; відмивання грошей, зокрема протидія фінансуванню тероризму; торгівля людьми; наркотики; митниця (правоохоронні аспекти); корупція; економічна безпека; розширення формату діалогу з Європейським Союзом у воєнно-політичному, військово-технічному та військовому аспектах; кібербезпека тощо.

У політичному аспекті увагу сфокусовано навколо інструментів політичного впливу, історичних зasad формування політики щодо міжнародного співробітництва України з країнами ЄС, євроінтеграційна політика тощо.

Соціально-економічний аспект сфокусовано на розробленні спільних стратегій, пріоритетних напрямів і програм розвитку територій на основі оцінки їх загального потенціалу, виявлення сильних і слабких сторін, визначення синергетичного ефекту від їх використання, виявлення ризиків із метою реалізації соціально-економічних інтересів всіх учасників співробітництва, оформленіх відповідними угодами, що не суперечать чинним законодавствам країн.

У професійно-педагогічному аспекті акцент зроблено на реформуванні системи професійно-технічної освіти з урахуванням європейських стратегічних пріоритетів розвитку ПТО.

Окреслено рівні міжнародного співробітництва, зокрема: рівень формування політики – МС передбачає технічну допомогу та нарощування потенціалу компетентними державними органами у третіх країнах із урахуванням конкретної моделі ЄС/ЄАВТ ПТО. Така діяльність призводить до структурних чи системних змін у їхніх системах ПТО; рівень міжінституційної взаємодії – міжнародне співробітництво здійснюється з та між організаціями ПТО (закладами та компаніями) в країні та за кордоном. Основними результатами такого співробітництва можуть стати навчання за кордоном, створення навчальних центрів ПТО за кордоном, нарощування потенціалу тощо; індивідуальний рівень – охоплює всі ініціативи, які інтегрують міжнародні елементи в ПТО у своїй країні, що може принести користь як «домашнім», так і міжнародним здобувачам освіти, наприклад: програми мобільності студентів; фінансові схеми підтримки мобільності здобувачів освіти; мобільність викладачів/тренерів у сфері професійної освіти та підготовки тощо; інші рівні – охоплюють так звані «м'які» заходи співпраці, оскільки не передбачають прийняття рішень на високому рівні. Такі заходи включають: обмін інформацією, дослідження ринку, маркетингову діяльність тощо.

Схарактеризовано концептуальні засади міжнародного співробітництва, а саме: теорію міжнародного співробітництва С. Баррета, раціоналістичну теорію, теорію конфлікту, народну теорія міжнародного співробітництва, репутаційну теорію, теорію неоліберального інституціоналізму тощо.

Констатовано, що теорія міжнародного співробітництва постійно розвивається й доповнюється з урахуванням як розвитку суспільства в цілому, так і розвитку самого досліджуваного феномену, ускладнення його механізмів та форм. Разом із тим, подана інформація може слугувати концептуальною

канвою для розуміння сутності міжнародного співробітництва у галузі професійно-технічної освіти.

Розкрито сутність «класичних» моделей професійно-технічної освіти, що сформувалися в країнах-родоначальницях означеного процесу, до яких належать:

- 1) ринкова модель (Велика Британія);
- 2) державно-бюрократична модель (Франція);
- 3) корпоративна модель дуальної професійної освіти (Німеччина).

Виокремлено етапи розвитку політики ЄС у сфері професійно-технічної освіти в цілому та міжнародного співробітництва зокрема: початковий (1951-1962); становлення та розширення (1963-1991); інтенсифікації (1992-1999); інституційної інтеграції на основі синтезу зовнішньої та внутрішньої складових (2000 р. – дотепер).

Початковий етап (1951-1962 рр.) характеризується створенням правової бази для функціонування системи підготовки фахівців ПТО в Європейському Союзі (Договір про ЄОВС; Договір про Євроатом; Договір про ЄСЕС).

Етап становлення та розширення (1963-1991 рр.) характеризується запровадженням основних зasad європейської політики у сфері професійно-технічної освіти. Зокрема, у 1975 році був створений Європейський центр розвитку освіти та навчання для зміцнення європейського співробітництва, підтримки Європейської Комісії, держав-членів і соціальних партнерів у розробці та впровадженні політики у сфері професійно-технічної освіти, посилення соціальної інклузії та зміцнення ролі навичок. Майже одночасно такі інститути були створені у Франції (1970 р.), Австрії (1970 р.) та Італії (1973 р.). Численні порівняльні дослідження та дослідницькі проекти були проведені в Європейському центрі розвитку професійної підготовки, а також було описано та задокументовано багато концептуальних ідей передового досвіду та різноманітних національних систем професійно-технічної освіти. Це відповідало цілям першої Програми освіти, схваленої резолюцією Ради ЄС та міністрів освіти в 1976 році, яка закликала до збору інформації про освіту

не тільки для передачі досвіду між державами-членами, але й для визначення загальних тенденцій та рекомендацій.

Етап інтенсифікації (1992-1999 рр.), межі якого визначаються двома знаковими подіями – прийняттям Маастрихтського договору (Договору про ЄС) та проголошенням Лісабонської декларації. Дослідники своєїнтеграційних процесів називають цей етап періодом «рідкого стану» освітньої політики, коли діяв принцип субсидіарності, згідно з яким Брюссель мав право лише підтримувати й доповнювати окремі аспекти освітньої політики держав-членів.

Етап інституційної інтеграції на основі синтезу зовнішніх і внутрішніх складових (2000 р. – дотепер), який розпочався з прийняттям Європейською комісією Лісабонської стратегії (березень 2000 р.) та програми «Освіта та навчання 2010» (Education and Training 2010) (березень 2002). Цей період спрямований на досягнення стратегічної мети перетворення Європи на найбільш конкурентоспроможну та динамічну економіку, засновану на знаннях, здатну забезпечити стійке економічне зростання, покращувати якість робочих місць та забезпечувати соціальну згуртованість суспільства.

Зміст розділу висвітлено в таких публікаціях автора (Христій, 2019; 2020а; 2020б; Khrystii, 2022).

РОЗДІЛ 2

НОРМАТИВНІ, ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНІ ЗАСАДИ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ

2.1. Нормативні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі

У контексті висвітлення нормативних зasad міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі, вважаємо за доцільне наголосити, що статутом цієї організації освіту віднесено до сфери відповідальності кожної країни, що є її членом, а відтак, офіційні нормативні документи Європейському Союзі, які регламентують як функціонування освіти в цілому так і ПТО зокрема, мають рекомендаційний характер, тобто вони не є прескриптивними, а виступають інструментами так званої «м'якої політики», що реалізується на засадах субсидіарності, про що йшлося в п. 1.3. Разом із тим, означені документи мають потужну мотиваційну складову, оскільки, як правило, передбачають наявність фінансових стимулів у разі врахування відповідних положень, принципів та індикаторів, що містяться в цих документах.

Загальнополітичні засади розвитку професійно-технічної освіти і в тому числі міжнародного співробітництва в означеній сфері окреслено в згаданих нижче документах.

1. *Лісабонський договір (Treaty of Lisbon) (2009)*, спочатку відомий як Договір про реформування, являє собою міжнародну угоду, що вносить зміни до двох основоположних договорів, що заклади конституційне підґрунтя Європейського Союзу. Означений документ вніс зміни до Маастрихтського договору (Maastricht Treaty) (1992), відомого в оновленій формі як Договір про Європейський Союз (Treaty on European Union) (2007), а також до Римського договору (Treaty of Rome) (1957), відомого в оновленій формі як Договір про

функціонування Європейського Союзу (*Treaty on the Functioning of the European Union*) (2007). Згаданий документ також вносить зміни до протоколів до договорів, а також до Договору про заснування Європейського співтовариства з атомної енергії – ЄВРАТОМ (*Treaty establishing the European Atomic Energy Community – EURATOM*).

Зокрема, Лісабонський договір зберіг положення про роль ЄС в освіті та навчанні (розділ XII, статті 165 і 166), додавши положення, яке можна описати як горизонтальне «соціальне положення»: у ст. 9 Договору про функціонування Європейського Союзу йдеться, що «під час визначення та здійснення своєї політики та діяльності Європейський Союз бере до уваги вимоги, пов’язані зі сприянням високому рівню зайнятості, гарантуванням належного соціального захисту, боротьбою з соціальним відчуженням, а також високий рівень освіти, навчання та охорони здоров’я людини» (*Treaty of Lisbon*, 2007).

2. *Хартія основних прав Європейського Союзу (Charter of Fundamental Rights of the European Union)* (2012). Зокрема, ст. 14 гарантує право «кожної людини на освіту, доступ до професійної підготовки та підвищення кваліфікації», а ст. 15 право на вільний вибір професії, пошук роботи, свободу праці, надання послуг у будь-якій державі-члені (*Charter of Fundamental Rights of the European Union*, 2012).

Європейська хартія соціальних прав (European Pillar of Social Rights) (2017). З моменту проголошення Європейської хартії соціальних прав у 2017 р. Європейська Комісія затвердила понад 130 ініціатив для її впровадження та створення справедливої соціальної Європи, повної можливостей. Зокрема, у Хартії йдеться про рівні можливості та доступ до ринку праці, насамперед у галузі освіти, професійної підготовки та навчання впродовж життя за допомогою запровадження таких заходів:

- Європейський план навичок (*European Skills Agenda*);
- Рекомендації Ради ЄС щодо професійної освіти та навчання (*Council Recommendation on Vocational Education and Training*);

- Угода про навички (Pact for Skills);
- Європейський освітній простір (European Education Area);
- План дій цифрової освіти (2021-2027) (Digital Education Action Plan (2021-2027));
- Рамка індивідуальних навчальних акаунтів та мікрокредитів (Individual Learning Accounts and Micro-Credentials Framework);
- Пакет навичок і талантів (Skills and talent package);
- Пілотний фонд талантів ЄС (EU Talent Pool Pilot) (*European Commission. European Pillar of Social Rights – Building a fairer and more inclusive European Union, 2020*).

Як видно з поданого переліку, одним із таких заходів, що безпосередньо стосуються професійно-технічної освіти, є Рекомендації Ради ЄС щодо професійної освіти та навчання для стійкої конкурентоспроможності, соціальної справедливості та резільєнтності, що передбачають «відповідно до національного законодавства та законодавства Європейського Союзу, наявних ресурсів, національних пріоритетів та обставин, включаючи соціально-економічну ситуацію та характеристики національних систем ПТО, а також у тісній співпраці з усіма відповідними зацікавленими сторонами:

1) роботу над упровадженням політики професійної освіти та навчання, яка надає молодим людям і дорослим знання, навички та компетентності, щоб процвітати на ринку праці та в суспільстві, що розвивається, керувати відновленням і справедливим переходом до зеленої та цифрової економіки в часи демографічних змін і протягом усіх економічних циклів; забезпечення інклузивності та рівних можливостей, а також сприяння досягненню стійкості, соціальної справедливості та процвітання для всіх, просування європейських систем професійної освіти та навчання в міжнародному контексті, щоб вони були визнані в усьому світі еталоном для тих, хто навчається в сфері професійно-технічної освіти;

2) дії та інвестиції для впровадження означеної політики відповідно до визначених нижче принципів;

3) досягнення до 2025 року наступних цілей на рівні ЄС, які є частиною відповідних європейських систем моніторингу, у тому числі в сфері освіти та професійної підготовки, соціальної політики та політики зайнятості: частка працевлаштованих випускників закладів ПТО має становити не менше 82 %; 60 % недавніх випускників закладів ПТО отримують користь від навчання на робочому місці під час професійної освіти та навчання. Ця мета стосується всіх форм навчання на робочому місці, а також сприятиме розширенню можливостей учнівства, які можуть бути підтримані Гарантією для молоді (Youth Guarantee); 8 % тих, хто навчається в закладах ПТО, мають користуватися перевагами академічної мобільності за кордоном (*Council Recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience 2020/C 417/01, 2020*).

У Рекомендаціях зазначено, що *професійно-технічна освіта має швидко адаптуватися до змін ринку праці*, зокрема за допомогою низки дій, які буде розглянуто нижче.

1. Програми професійної освіти та навчання мають пропонувати збалансоване поєднання професійних, включаючи технічні навички, добре узгоджені з усіма економічними циклами робочі місця та методи роботи, що розвиваються, а також ключові компетентності, включаючи міцні базові навички, цифрові, трансверсальні, екологічні та інші життєві навички, які мають створити міцну основу для стійкості, навчання впродовж життя, працевлаштування протягом усього життя, соціальної інтеграції, активної громадянської позиції та особистого розвитку.

2. Професійно-технічна освіта та навчальні плани, пропозиції програм і кваліфікації мають регулярно оновлюватися, якщо це доцільно, на основі інформації про навички (тобто системи відстеження випускників, механізми прогнозування навичок, у тому числі на галузевому та регіональному рівнях).

3. Провайдери професійної освіти та навчання повинні мати, відповідно до національного контексту, відповідний ступінь автономії, гнучкості, підтримки та фінансування, щоб адаптувати свою пропозицію щодо навчання до мінливих потреб у навичках, екологічних і цифрових переходів та економічних циклів, забезпечуючи при цьому якість освітніх послуг.

4. Програми професійної освіти та навчання на всіх рівнях мають включати компоненти навчання на робочому місці, які додатково розширюються також у безперервній професійній освіті та навчанні; подальший розвиток схем учнівства для покращення пропозицій Гарантії для молоді і їх доповнення належною підтримкою та заходами для стабілізації пропозиції учнівства й вирішення конкретних проблем малих компаній; щоб створити можливості для навчання на робочому місці в різних секторах економіки, можна передбачити заходи стимулування для роботодавців відповідно до національного контексту» (*Council Recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience 2020/C 417/01, 2020*).

Наступний блок Рекомендацій стосується гнучкості й можливостей досягнення прогресу, що мають стати основою професійної освіти та навчання.

5. Програми професійної освіти та навчання мають бути орієнтовані на здобувача освіти, пропонувати доступ до очного та цифрового або змішаного навчання, гнучкі й модульні програми, засновані на визнанні результатів неформального та інформального навчання, і відкривати кар'єру та навчання прогресування; програми безперервної професійної підготовки мають бути розроблені таким чином, щоб їх можна було адаптувати до потреб ринку праці, галузевих чи індивідуальних потреб у підвищенні рівня освіти/професійних навичок чи перекваліфікації.

6. Програми професійної освіти та навчання повинні базуватися на модулях або одиницях результатів навчання, а також мають бути розроблені й запроваджені механізми перевірки, які дозволяють передачу, визнання й

накопичення результатів навчання окремих осіб із метою отримання кваліфікації, часткової кваліфікації, відповідно до національного контексту. У первинній професійно-технічній освіті основною метою є просування до повної кваліфікації.

Професійно-технічна освіта та навчання є рушійною силою для інновацій та зростання та готують до цифрових і зелених переходів і професій, які користуються високим попитом.

7. Професійно-технічна освіта та навчання мають стати стійкими, будучи частиною економічних, промислових та інноваційних стратегій, у тому числі тих, що пов’язані з відновленням, екологічним та цифровим переходом. Як наслідок, пропозицію професійної освіти та навчання необхідно суттєво адаптувати та/або розширити, особливо для дорослих, шляхом сприяння набуттю підприємницьких, цифрових та екологічних навичок.

8. Центри професійної майстерності повинні стати каталізаторами для інвестицій у місцевий бізнес, підтримуючи відновлення, зелені та цифрові переходи, європейські та регіональні інновації та стратегії смарт-спеціалізації, розвиток професійно-технічної освіти та навчання, у тому числі на вищих рівнях кваліфікації (рівні EQF 5-8) відповідно національному контексту та надавати інноваційні послуги, такі як кластери та бізнес-інкубатори для стартапів та технологічні інновації для МСП, а також інноваційні рішення для підвищення кваліфікації для працівників, яким загрожує звільнення.

9. Заклади професійної освіти та навчання мають надавати здобувачам освіти доступ до найсучаснішої інфраструктури, розробити дієві стратегії цифровізації відповідно до національного контексту та включати екологічну й соціальну стійкість у свої програми та організаційне управління, таким чином сприяючи реалізації цілей сталого розвитку ООН (*Council Recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience 2020/C 417/01, 2020*).

Професійна освіта та навчання є привабливим вибором, що базується на сучасному та цифровому забезпеченні навчання/навичок.

10. Первинна та безперервна професійна освіта та навчання є частиною навчання впродовж життя. Між первинною та безперервною професійною освітою та навчанням, загальною та вищою освітою мають бути гнучкі та взаємопроникні шляхи.

11. Програми професійної освіти та навчання на рівнях 5-8 EQF повинні вдосконалюватися для підтримки зростаючої потреби у вищих професійних навичках відповідно до національного контексту.

12. Програми професійної освіти та навчання мають реалізуватися через відповідне поєднання відкритого, цифрового та спільнотного навчального середовища, включаючи робочі місця, що сприяють навчанню, і підтримуються найсучаснішою та доступною інфраструктурою, обладнанням і технологіями, а також різноманітними педагогічними методиками та інструментами, наприклад, тренажерами на базі ІКТ, віртуальної та доповненої реальності, які підвищують доступність та ефективність навчання, у тому числі для малих підприємств.

13. Викладачі, інструктори та інший персонал закладів професійно-технічної освіти та навчання повинні бути залучені до безперервного професійного розвитку, щоб: забезпечити високу якість навчання; розвивати технічні та цифрові навички та ефективні інноваційні методи навчання, включаючи навчання у віртуальному середовищі, відповідно до положень сучасної професійної та цифрової педагогіки, роботу з цифровими інструментами навчання та в різноманітному й багатокультурному середовищі. Їхні кар'єrnі шляхи стають більш привабливими завдяки ширшим підходам до працевлаштування, розширеним можливостям кар'єrnого зростання, а також зміцненню співпраці між учителями/тренерами професійного навчання та компаніями, а також іншими робочими місцями.

14. Стратегії інтернаціоналізації мають підтримувати стратегічний підхід до міжнародного співробітництва у сфері професійної освіти та навчання, у тому числі в прикордонних регіонах ЄС; такі стратегії сприятимуть успішній національній практиці в усьому світі та можуть бути

реалізовані різними засобами, такими як мобільність здобувачів освіти та викладачів/тренерів, а також участь і спільна підготовка до міжнародних конкурсів навичок.

15. Існують можливості для академічної мобільності здобувачів освіти та персоналу у сфері професійно-технічної освіти, включаючи віртуальну мобільність, довгострокову мобільність і мобільність до третіх країн, що сприяє використанню та визнанню одиниць результатів навчання й відповідних європейських інструментів.

16. Чітка та зручна інформація щодо можливостей навчання та кар'єри, а також можливостей валідації в усьому ЄС забезпечується завдяки високоякісним навчанням протягом усього життя та службам професійної орієнтації, повним використанням Europass та інших цифрових послуг.

Професійна освіта та навчання мають сприяти забезпечення рівності можливостей.

17. Програми ПТО мають бути інклузивними й доступними для вразливих груп, таких як люди з обмеженими можливостями, низькокваліфіковані/кваліфіковані особи, меншини, мігранти та люди з меншими можливостями через своє географічне розташування та/або їх соціально-економічне становище; цілеспрямовані заходи та гнучкі формати навчання мають запобігати передчасному припиненню навчання та підтримувати перехід від навчання до роботи.

18. Програми ПТО мають бути доступні через цифрові навчальні платформи, які підтримуються інструментами, пристроями й підключенням до Інтернету, зокрема для вразливих груп населення та людей у сільській місцевості чи віддалених районах.

19. Цільові заходи повинні сприяти гендерному балансу в традиційно «чоловічих» або «жіночих» професіях і разом усувати гендерні та інші типи стереотипів.

Професійна освіта та підготовка мають бути підкріплені культурою забезпечення якості.

20. Європейська система стандартів забезпечення якості (EQAVET Framework) повинна використовуватися в національних системах забезпечення якості як для первинної, так і для безперервної професійної освіти та навчання; вона охоплює професійну освіту та підготовку в усіх навчальних середовищах (таких як навчання на базі школи та навчання на робочому місці, включаючи схеми учнівства) і всі види навчання (цифрове, очне або змішане), що надається як державними, так і приватними провайдерами освітніх послуг, і підкріплюється набором індикативних дескрипторів і загальних еталонних індикаторів для забезпечення якості професійної освіти та навчання, що застосовуються як на рівні системи, так і на рівні провайдера, відповідно до національного контексту.

21. *Національний контрольний центр забезпечення якості для професійної освіти та навчання продовжує об'єднувати всі відповідні зацікавлені сторони на національному та регіональному рівнях задля того, щоб:*

- виступити з конкретними ініціативами щодо впровадження та подальшого розвитку стандартів забезпечення якості;
- інформувати та мобілізувати широке коло зацікавлених сторін, включаючи центри професійної майстерності, для сприяння впровадженню рамок EQAVET;
- підтримувати самооцінку як додатковий та ефективний засіб забезпечення якості, щоб дозволити вимірювати успіх та ідентифікувати сфери для вдосконалення, у тому числі щодо цифрової готовності систем та закладів ПТО;
- брати активну участь у Європейській мережі із забезпечення якості професійної освіти та навчання;
- надати оновлений опис національних механізмів забезпечення якості на основі європейських стандартів;

- брати участь у експертних перевірках забезпечення якості на рівні ЄС для підвищення прозорості й послідовності механізмів забезпечення якості та зміцнення довіри між державами-членами (*Council Recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience 2020/C 417/01, 2020*).

Отже, можемо констатувати, що окреслені вище рекомендації стосуються як загальних положень та принципів організації професійно-технічної освіти в країнах ЄС, так і низки аспектів міжнародного співробітництва в означеній сфері.

Не менш важливим кроком на шляху організації міжнародного співробітництва, зокрема в аспекті організації академічної мобільності, є запровадження Рамки індивідуальних навчальних акаунтів та мікрокредитів. Для кращого розуміння цінності означених кроків вважаємо за доцільне детальніше окреслити сутність означених понять.

Індивідуальні навчальні акаунти – це віртуальні гаманці, установлені державними органами для кожної людини працездатного віку. До таких осіб зараховуються працевлаштовані, самозайняті, ті, хто має нетипові форми праці, а також безробітні і особи, які не є робочою силою.

У рамках пропозиції національні органи влади забезпечують адекватне щорічне надання індивідуальних прав на навчання на ці акаунти, з більшими сумами для людей, які найбільше потребують навчання. Люди зможуть накопичувати ці права та використовувати їх протягом своєї кар'єри. Це дозволить їм розпочати більш тривале або дорожче навчання або навчатися, щоб оновити або завершити набір своїх навичок і у відповідь на нові потреби в навичках на ринку праці.

Окрім самого облікового запису та надання прав, сприятлива структура є важливою, щоб допомогти людям почати навчання. Ця структура повинна включати доступ до професійної орієнтації та можливостей визнання результатів навчання, оплачувану відпустку для навчання, публічний

національний реєстр гарантованої якості та відповідної ринку праці професійної підготовки, яка має право на фінансування з навчальних облікових записів, і єдиний національний цифровий портал із безпечною електронною автентифікацією та підключення до реєстру.

Держави-члени мають розробити дизайн індивідуальних навчальних акаунтів, включно з сумою та фінансуванням прав, а також механізми створення сприятливої структури.

У свою чергу, мікрокредит – це запис результатів навчання, які здобувач освіти отримав після невеликого досвіду навчання (наприклад, сертифікат, нагорода). Мікрокредити вже широко використовуються в багатьох секторах освіти та навчання, професіях і на ринках праці. Метою пропозиції Єврокомісії є встановлення європейського підходу, який дає загальне визначення мікро-повноважень, забезпечує спільні стандарти й покращує визнання через кордони. Мікрокредити можуть підтримувати цілеспрямоване, гнучке підвищення кваліфікації та перекваліфікацію для задоволення нових потреб суспільства та ринку праці. Ураховуючи їх гнучкість, мікрокредитні дані можуть бути розроблені та надані різними провайдерами освітніх послуг у багатьох різних налаштуваннях.

Мікрокредити можна використовувати як частину цільових заходів для підтримки активізації ринку праці та інклюзії. Мікрокредити не обмежені жодною категорією населення. Вони призначенні для всіх, незалежно від віку, сфери працевлаштування чи рівня освіти (*European Commission. Questions and answers: Individual learning accounts and micro-credentials*).

Варто зауважити, що питання співробітництва у сфері професійно-технічної освіти, зокрема й міжнародного, регулюється цілою низкою нормативних документів ЄС, зокрема: Копенгагенський процес: посилене європейське співробітництво у сфері професійної освіти та навчання (The Copenhagen process: enhanced European cooperation in vocational education and training), Брюгське комюніке про посилене європейське співробітництво у сфері професійної освіти та навчання на період 2011-2020 pp. (The Bruges

Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020), Європейське співробітництво у сфері професійної освіти та навчання для підтримки стратегії «Європа 2020» (European cooperation in vocational education and training to support the Europe 2020 strategy), Новий поштовх для європейської співпраці у сфері професійної освіти та навчання для підтримки стратегії «Європа 2020» (A new impetus for European cooperation in Vocational Education and Training to support the Europe 2020 strategy) та ін. Далі розглянемо ключові положення означених документів, що стосуються міжнародного співробітництва у сфері ПТО, докладніше.

У документі «Копенгагенський процес: розширення європейської співпраці в галузі професійної освіти та навчання» зазначено, що Копенгагенський процес спрямований на підвищення ефективності, якості та привабливості професійно-технічної освіти та навчання шляхом розширення співробітництва на європейському рівні.

Копенгагенський процес охоплює низку аспектів:

- політичний вимір, спрямований на встановлення спільних європейських цілей та реформування національних систем ПТО;
- розробку загальноєвропейських рамок та інструментів, що підвищують прозорість та якість компетентностей та кваліфікацій і полегшують мобільність;
- співробітництво для сприяння взаємному навчанню на європейському рівні та залучення всіх відповідних зацікавлених сторін на національному рівні (*Copenhagen process: enhanced European cooperation in vocational education and training*).

Кроки щодо реалізації Копенгагенського процесу викладено в низці комюніке ЄС, як-от: Маастрихтське, Гельсінське, Комюніке Бордо, Брюгське комюніке тощо.

Маастрихтське комюніке (The Maastricht Communiqué) 2004 р. підтвердило успіх Копенгагенського процесу в підвищенні відзнаваності та

престижу ПТО на європейському рівні. У цьому документі розробили пріоритети, встановлені Копенгагенською декларацією, та визначили конкретні пріоритети для роботи над ПТО на національному рівні, зокрема:

- збільшення державних/приватних інвестицій у ПТО;
- розвиток систем ПТО для задоволення потреб людей і груп, що опинилися в несприятливому становищі;
- створення сприятливого для навчання середовища як у закладах освіти, так і на робочому місці;
- сприяння безперервному розвиткові компетентностей викладачів та інструкторів ПТО (Cedefop, 2004).

У Гельсінському комюніке (The Helsinki Communiqué) 2006 р. дано оцінку Копенгагенському процесу та розглянуто його пріоритети та стратегії. Також, у цьому документі, наголошується низка досягнень, у тому числі:

- прогрес у загальноєвропейських рамках та інструментах ПТО;
- прийняття одної системи Europass для забезпечення прозорості кваліфікацій та компетентностей;
- початок роботи над європейською структурою кваліфікацій, європейською кредитною системою для ПТО та європейською еталонною системою забезпечення якості для ПТО (Cedefop, 2006).

У Комюніке Бордо (The Bordeaux Communiqué) 2008 р. було розглянуто пріоритети та стратегії Копенгагенського процесу у світлі майбутньої програми освіти та навчання на період після 2010 р. Було встановлено, що цей процес виявився ефективним у просуванні іміджу ПТО за збереження різноманітності національних систем ПТО. Однак, він зажадав нового імпульсу, зокрема щодо:

- упровадження інструментів та схем ПТО для просування співробітництва на європейському та національному рівнях;
- створення тісніших зв'язків між ПТО та ринком праці;
- зміцнення домовленостей щодо європейського співробітництва (Cedefop, 2008).

У Брюгському комюніке про посилене європейське співробітництво у сфері професійної освіти та навчання на період 2011-2020 рр. визначено, що первинна та безперервна професійно-технічна освіта має подвійну мету: сприяти працевлаштуванню та економічному зростанню, а також реагувати на ширші суспільні виклики, зокрема, сприяти соціальній згуртованості. Обидві цілі мають пропонувати як молоді, так і дорослим, привабливі та стимулюючі можливості для кар'єрного зростання, і повинні однаково орієнтуватися і на жінок, і на чоловіків, і на людей із високим потенціалом і на тих, хто з будь-якої причини стикається з ризиком бути виключеним з ринку праці (*The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*, 2010).

Окрема увага в документі приділяється питанню інтернаціоналізації професійно-технічної освіти. Зокрема, йдеться: «Як гравці на світовому освітньому ринку, національні системи професійно-технічної освіти мають бути пов’язані з рештою світу, щоб залишатися сучасними та конкурентоспроможними. Вони мають бути більш здатними залучати здобувачів освіти з інших європейських та третіх країн, забезпечуючи їм освіту та навчання, а також полегшуючи визнання їхніх навичок. Демографічні зміни та міжнародна міграція роблять ці питання ще більш актуальними. Незважаючи на те, що європейський простір освіти та навчання формується, ми все ще не досягли нашої початкової мети усунути перешкоди для мобільності, і ми бачимо, що мобільність здобувачів освіти в сфері ПТО залишається низькою. Для залучення більшої кількості іноземних студентів до наших систем професійно-технічної освіти потрібні краще та цілеспрямоване інформування та керівництво. Суттєве збільшення транснаціональної мобільності здобувачів освіти і викладачів професійно-технічної освіти, також визнання знань, навичок і компетентностей, набутих ними за кордоном, стане важливим викликом на майбутнє» (*The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*, 2010).

У документі «Новий поштовх для європейської співпраці у сфері професійної освіти та навчання для підтримки стратегії «Європа 2020»» в розділі «Європейське та міжнародне співробітництво у сфері професійно-технічної освіти та навчання» йдеться, що:

- «Європарламент схвалює загальні довідкові інструменти, що сприяють Копенгагенському процесу (Європас, Європейська рамка кваліфікацій, Європейська система кредитів для професійної освіти та навчання та Європейська система забезпечення якості для професійно-технічної освіти і навчання), і стверджує, що цілеспрямована енергія повинна бути спрямована на запровадження цих інструментів і їх подальший розвиток;
- закликає Єврокомісію вивчити взаємодію – і встановити більш тісну взаємодію – між Директивою 2005/36/ЄС про визнання професійних кваліфікацій, Болонським процесом щодо вищої освіти та Копенгагенським процесом щодо професійної освіти та навчання, з покращеним використанням Європейської рамки кваліфікацій, Європейської кредитної системи професійної освіти та навчання (ECVET) і Europass; стверджує, що держави-члени повинні зберігати компетенцію в організації своїх освітніх систем відповідно до своїх конкретних суспільних і культурних умов;
- закликає Єврокомісію продовжувати підтримувати й послідовно впроваджувати сертифікацію якості, яка дає фундаментальний поштовх інноваційним процесам з точки зору дій, ефективності та результативності, якот ті, що рекомендовані в Європейській мережі забезпечення якості в професійно-технічній освіті (EQAVET) та інструментах, розроблених у межах Копенгагенського процесу, такі як Europass і Європейська рамка кваліфікацій (EQF); закликає держави-члени спростити процедури визнання іноземних професійних кваліфікацій, щоб гарантувати, що професійні навички можна продемонструвати не лише на основі формальних кваліфікацій, але й за допомогою випробувальних термінів, теоретичних і практичних іспитів та експертних оцінок;

- вважає, що виклики, пов'язані з Копенгагенським процесом і стратегією ЄС 2020, вимагають надання достатніх фінансових ресурсів, зокрема через структурні фонди, зокрема ЄСФ, і більш повного залучення до сприяння високоякісній ПТО шляхом конкретних дій. і включення нових моделей і методів навчання, таких як надання видимості історії успіху студентів на ринку праці, рекламиування престижу професійно-технічної освіти у великих компаніях і забезпечення більш повного інформування та інструктажу з питань ПТО до завершення обов'язкового навчання; зазначає, що заохочення обміну досвідом щодо програм підтримки та періодів, проведених за кордоном, таких як участь у програмі Леонардо да Вінчі, було б дуже цінним;
- закликає держави-члени спростити процедури визнання іноземних професійних кваліфікацій, щоб гарантувати, що професійні навички можна продемонструвати не лише на підставі формальних кваліфікацій, але й за допомогою стажування, теоретичних і практичних іспитів та експертної оцінки;
- закликає сприяти транснаціональному співробітництву як між державами-членами ЄС, так і третіми країнами з метою створення програм для обміну передовим досвідом у сфері професійної освіти та навчання;
- закликає Єврокомісію запровадити систему оцінки ефективності навчання з метою досягнення та підтримки високого рівня зайнятості;
- закликає Комісію та Європейський центр з розвитку професійної підготовки (Cedefop) включити гендерний вимір у подальші дії Брюгського комюніке щодо розширеного європейського співробітництва у сфері професійної освіти та навчання на період 2011-2020 рр., особливо з точки зору доступу до навчання впродовж життя, щоб жінки та чоловіки мали можливість навчатися на будь-якому етапі життя, а також шляхом створення більш відкритих і гнучких шляхів навчання (*European Parliament. Report on European cooperation in vocational education and training to support the Europe 2020 strategy*).

У висновках Ради Європи щодо вдосконалення стратегії співробітництва в галузі професійної освіти та навчання наголошується, що держави-члени мають зміцнювати європейську співпрацю в галузі професійно-технічної освіти шляхом вжиття заходів у чотирьох пріоритетних напрямах: упровадження спільних інструментів, просування якості та привабливості ПТО, розвиток зв'язків із ринком праці та зміцнення європейської співпраці. Далі розглянемо їх детальніше.

1. Упровадження спільних європейських інструментів та схем для просування співробітництва у сфері ПТО:

- приведення національних систем кваліфікацій та набору правил, заснованих на результатах навчання, у відповідність до Європейської рамки кваліфікацій;
- імплементація означених інструментів, а також Європейської кредитної системи ПТО та Європейської системи забезпечення якості, що передбачає розроблення пілотних проектів, узгоджених методів та інструментів, у тому числі інструментів для перевірки результатів навчання, отриманих у неформальній освіті, а також інструментів забезпечення якості.

2. Підвищення якості та привабливості систем ПТО:

- просування привабливості ПТО для всіх цільових груп, зокрема студентів, дорослих та представників підприємств. Водночас доступ до ПТО та участь у ньому мають бути відкритими для всіх, особливо для людей чи груп, яким загрожує ізоляція;
- розширення доступу до інформації, навчання та консультаційних послуг упродовж життя. Необхідно спростити напрями, що забезпечують перехід від одного кваліфікаційного рівня до іншого;
- створення спільних інструментів підвищення якості систем ПТО.

Зокрема, у висновках йдеться, що механізми забезпечення якості мають бути розроблені в межах майбутньої системи EQARF. Політика ПТО має ґрунтуватися на несуперечливих даних, збирання яких необхідно покращити. Крім того, необхідно більше інвестувати в підготовку викладачів у сфері ПТО,

слід розвивати вивчення мови, адаптованої до ПТО, слід заохочувати інновації та творчість у ПТО, а також слід підвищувати проникність та наступність шляхів навчання між різними рівнями освіти (*Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the future priorities for enhanced European cooperation in vocational education and training (VET)*).

3. Розвиток зв'язків між ПТО та ринком праці:

- задля покращення зв'язків між ПТО та ринком праці, важливо продовжувати розробку механізмів перспективного планування, які зосереджені на робочих місцях та навичках інструкторів, визнаючи можливу нестачу навичок. Соціальні партнери та економічні стейкхолдери повинні брати участь у розробленні політики ПТО;
- адміністративні та консультаційні послуги мають бути покращені, щоб полегшити та забезпечити перехід від навчання до працевлаштування;
- поліпшення механізмів заохочення навчання дорослих для розширення кар'єрних можливостей, а також підвищення конкурентоспроможності бізнесу. Слід докласти зусиль для підтвердження та визнання результатів формального та неформального навчання. Слід підвищити мобільність людей, які проходять професійне навчання, зокрема шляхом посилення відповідних програм ЄС. Нарешті, слід посилити роль вищої освіти в галузі ПТО та щодо інтеграції на ринку праці.

4. Збільшення масштабів європейського співробітництва:

- підвищення ефективності заходів щодо взаємного визнання результатів навчання, із наступним використанням означених результатів для формування національної політики в галузі ПТО. Слід забезпечити інтеграцію пріоритетів, пов'язаних із ПТО, для майбутньої стратегії європейської співпраці в галузі освіти та навчання та її реалізації;
- краще узгодження ПТО з політикою щодо інших рівнів освіти. Крім того, необхідно зміцнювати співпрацю з країнами, які не входять до ЄС, та міжнародними організаціями;

- Єврокомісії та країнам ЄС пропонується реалізувати в межах своїх відповідних повноважень заходи, встановлені у цих чотирьох пріоритетних напрямах. Вони мають використовувати як приватне, так і державне фінансування для просування реформ на національному рівні та впровадження інструментів ЄС. Їм слід продовжувати покращувати обсяг та якість статистичних даних та контрольних показників. Крім того, їм слід продовжувати розробку заходів щодо майбутніх потреб у навичках;

- Єврокомісія та країни ЄС повинні обмінюватися інформацією та співпрацювати в галузі ПТО з країнами, що не входять до ЄС. Cedefop та Європейський фонд також беруть активну участь у підтримці Європейської Комісії з питань, пов'язаних з ПТО (*Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the future priorities for enhanced European cooperation in vocational education and training (VET)*).

Отже, можемо констатувати, що політика у сфері професійно-технічної освіти є гнучкою, що зумовлено швидкими темпами соціально-економічних, політичних змін у суспільстві, ураховує зміни на ринку праці та потребу в навичках, потреби різних категорій населення та можливості розширення і зміщення міжнародного співробітництва.

2.2. Організаційні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі

Розглядаючи організаційні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі, зауважимо, що проблема професійних навичок стає дедалі більш актуальною як для державних, так і для приватних суб'єктів. Насправді, є вагомі причини надання сучасними суспільствами пріоритетної уваги формуванню професійних навичок, зокрема тими суспільствами, які прагнуть процвітання й дотримання соціально інклюзивного шляху економічного прогресу. Не дивно, що в цьому

контексті європейські інституції приділяють основну увагу професійним навичкам, орієнтованим на перетворення Європейського Союзу на «найбільш конкурентоспроможну й найбільш динамічну в світі економіку, засновану на знаннях» (European Parliament, 2000).

У сучасному світі, що швидко змінюється, професійне навчання відіграє унікальну роль у вирішенні багатьох соціально-економічних проблем, з якими доводиться стикатися європейським суспільствам. Цей факт постійно проголошується під час президентських конференцій, присвячених взаємодії провайдерів ПТО та бізнесу (*Danish Presidency conference: VET-Business Cooperation Promoting New Skills, Innovation and Growth for the Future*) та заявах на високому рівні (*Statement by Directors General for Vocational Training and European Social Partners, 2012*).

Концепція перетворення держав загального добробуту на держави соціальних інвестицій виникла як серед політиків, так і серед науковців як бажаний напрям політики, у якому слід рухатися (Morel, Palier & Palme, 2012). Дотримуючись ідей нової економічної теорії держав загального добробуту (Barr, 2020), держави соціальних інвестицій мають ключову характеристику своєї здатності поєднувати цілі справедливості та ефективності: тобто доповнювати розвиток успішної економіки знань (ефективність), одночасно борючись із нерівністю й соціальною ізоляцією (справедливість) (Morel, Palier & Palme, 2012).

Основна спрямованість державних соціальних інвестицій пов'язана з накопиченням людського капіталу. Очікується, що системи вищої та професійно-технічної освіти відіграватимуть у цьому контексті важливу роль, оскільки вони озброюють людей професійними навичками, необхідними для досягнення успіху на сучасних ринках праці, тим самим підтримуючи економіку, засновану на знаннях та зводячи до мінімуму ризики безробіття й соціальної ізоляції через низьку кваліфікацію. Іншими словами, найкраща підготовка обіцяє принести більшу віддачу як із економічної, так і з соціальної точок зору.

Чітке розуміння та прозорість щодо необхідних компетентностей мають вирішальне значення в цьому контексті; це очевидні елементи якості та привабливості професійної освіти та навчання. Безперервна професійна освіта та навчання та безперервний професійний розвиток, у яких роботодавці та працівники відіграють вирішальну роль, є важливими елементами в очікуванні змін. У світі, де незрозуміло, які професії існують та які компетентності знадобляться через двадцять років, дуже складно покладатися лише на первинну професійно-технічну освіту.

Технологічні зміни, орієнтовані на професійні навички, по-різному впливають на ринки праці залежно від рівня навичок. Технологічні зміни, орієнтовані на професійні навички, одночасно є викликом та можливістю для систем ПТО. Це виклик, оскільки поточні компетентності можуть стати зайвими. Запровадження концепції технологічних змін, орієнтованих на професійні навички, надають чудову нагоду для реформування сектора ПТО. «Індустрія 4.0», що зароджується, в Європі є важливим прикладом того внеску, який ПТО може зробити на підтримку економічного розвитку. ПТО може дати навички, необхідні для галузей, які прагнуть працювати на технологічному кордоні, і, таким чином, підвищити шанси знайти потрібну роботу. Це може значно підвищити привабливість ПТО як для здобувачів освіти, так і для роботодавців. Крім того, підприємства, які співпрацюють із постачальниками ПТО або закладами вищої освіти, відіграють важливу роль з погляду навчання на робочому місці, учнівства, прогнозування необхідних наслідків, надання інструкторів тощо.

Отже, окреслюючи професійні навички, постає питання рівня кваліфікації. Нешодавні розробки в галузі безперервної професійно-технічної освіти зміщують рівень кваліфікації з традиційного середнього на післясередній, нетретинний рівень або навіть на повну третинну кваліфікацію. Дійсно, ПТО може забезпечити високі технічні навички, які потрібні в економіці, заснований на знаннях, а також підвищити привабливість ПТО, особливо там, де професійна кваліфікація може поєднуватися зі ступенем

вищої освіти. У цьому контексті варто зазначити програми дуальної освіти, популярні в Німеччині.

Старіння населення стає серйозною проблемою для ринків праці. За прогнозами Cedefop (2015), на більшість ринків праці в ЄС сильно вплине явище «попиту, що заміщає», а саме заповнення вакансій, залишених великою кількістю «бебі-бумерів», які йдуть на пенсію. У цьому контексті, а також за низького рівня народжуваності в більшості європейських країн, ймовірно, виникне нестача працівників, якщо системи професійної освіти та навчання не забезпечуватимуть навичок, необхідних на ринку праці. Щодо цього є переконливі докази того, що ПТО краще, ніж загальна середня освіта, забезпечує навички, необхідні на ринку праці, якщо програми ПТО добре пов'язані з потребами ринку праці. Системи з активною участю роботодавців (наприклад, Австрія, Німеччина та Данія), як правило, працюють краще з точки зору надання навичок, необхідних економіці (Buechtemann, Schupp & Soloff, 1993). Таким чином, брак навичок обіцяє стати серйозною проблемою в майбутні роки співпраці між ПТО та бізнесом, а відтак, прогнозується, що його подолання стане головною стратегією означеної співпраці.

Відповідно, можна констатувати, що ПТО може відіграти вирішальну роль у вирішенні багатьох найнагальніших проблем, з якими сьогодні стикається Європа. Однак, для того, щоб надати сектору ПТО найкращі можливості для розвитку, важливим є підвищення якість та привабливість професійно-технічної освіти. Партнерство сектору ПТО та бізнесу може відіграти ключову роль у досягненні цієї мети.

Система класифікації співпраці сектору ПТО та бізнесу допомагає групувати та порівнювати практики й дозволяє описувати тенденції співпраці ПТО та бізнесу на більш агрегованому рівні. Іноземні дослідження презентують приклади, які, на перший погляд, не є частиною домінуваної моделі ПТО на національних рівнях у країнах ЄС. Натомість, передова практика може зустрічатися і за межами «основної» системи, і саме ця

особливість може зробити її цікавою для політиків, які можуть розглянути можливість її імплементації на національному ґрунті.

У сучасному науковому дискурсі використовуються три виміри для опису співпраці сектору ПТО та бізнесу (див. рис. 2.1) як гнучка аналітична сітка для класифікації результатів дослідження і, зокрема, тематичних досліджень (приклади передової практики). Кожне тематичне дослідження може охоплювати кілька вимірів, разом відображаючи численні особливості, які мають ці дослідження.

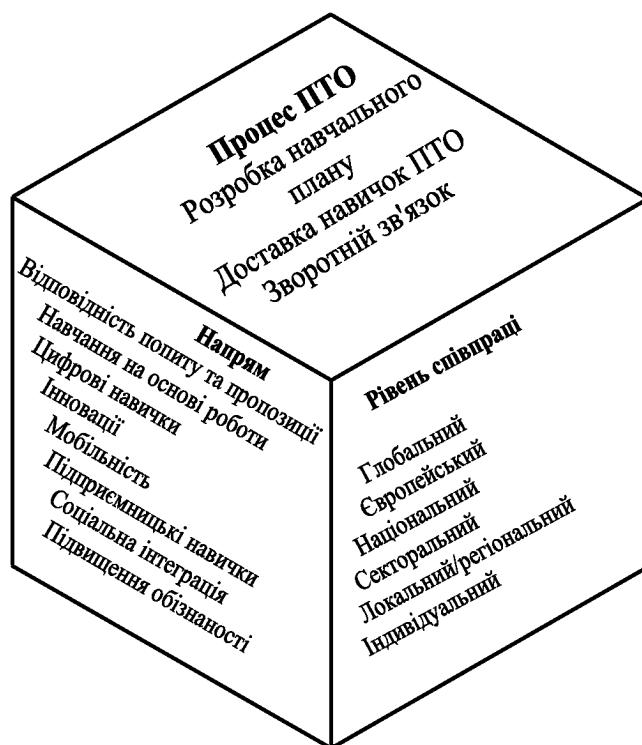


Рис. 2.1 Три виміри класифікації співпраці сектору ПТО та бізнесу

У дослідженні виділяються три аспекти розгляду співпраці сектору ПТО та бізнесу, а саме: процес ПТО; напрям співробітництва; рівень співробітництва (національний, регіональний, місцевий, галузевий, індивідуальний (один бізнес та/або один постачальник)).

Відповідно до представленої вище схеми, процес професійно-технічної освіти складається з низки етапів:

- розробка навчального плану;
- доставка навичок ПТО;

- забезпечення зворотного зв'язку.

Розробка курикулуму передбачає визначення цілей для провайдерів ПТО і, можливо, інших залучених організацій (наприклад, підприємств, які надають освітні послуги учням). Мета розробки курикулуму полягає в тому, щоб зробити процес надання освітніх послуг у сфері ПТО ефективним із точки зору узгодження попиту та пропозиції за певних умов. Основна діяльність провайдерів ПТО полягає в наданні відповідних освітніх послуг учням. Третій етап досліджуваного процесу стосується забезпечення зворотного зв'язку. Роздуми про надання освітніх послуг у галузі ПТО можуть мати кілька елементів, але в цьому контексті дуже важливою є актуальність (затребуваність) навичок та компетентностей випускників, а також ефективність процесу. Цикл зворотного зв'язку може визначити необхідні зміни в курикулумі, тим самим замикаючи коло.

Незважаючи на той факт, що всі три окреслені елементи взаємопов'язані, ми вважаємо за доцільне зауважити, що пряма мета і роль цих трьох елементів у процесі ПТО є різними. Більше того, різними можуть бути задіяні організації/персонал, що теж справляє свій вплив на процес ПТО.

У дослідженні, проведенному Швейцарським економічним інститутом KOF (KOF Swiss Economic Institute), використовується дещо інша, але значною мірою порівнянна класифікація: фаза розробки навчальної програми, фаза застосування навчальної програми та фаза зворотного зв'язку за навчальною програмою (KOF Swiss Economic Institute, 2016).

Другий аспект класифікації стосується напрямів співробітництва, до яких зараховано:

- відповідність попиту та пропозиції;
- навчання на робочому місці;
- цифрові навички;
- інновації;
- мобільність;
- підприємницькі здібності;

- соціальну інтеграцію;
- підвищення обізнаності.

У якості відправної точки для визначення напрямів співпраці між сектором ПТО та бізнесом було взято дослідження 2011 року щодо розвитку співробітництва між університетами та бізнесом (Davey et al., 2011). Цей перелік доповнювався й адаптувався на основі теоретичних досліджень та експертних інтерв'ю. Таким чином, склався перелік, що поєднує основні напрями даного дослідження з іншими темами, які є потенційно важливими для співпраці у сфері ПТО.

Відповідно, третій аспект охоплює рівні співробітництва, зокрема:

- глобальний;
- європейський;
- національний;
- галузевий
- місцевий/регіональний;
- індивідуальний (European Commission, 2017).

Відповідно, поєднання попередніх аспектів зумовлює вибір певного напряму співробітництва для кожного етапу процесу ПТО. На різних рівнях співробітництва це може спричинити різні види діяльності, і саме тут актуалізується третій вимір. Наприклад: управління на національному рівні, моніторинг реалізації та рекомендації на галузевому рівні та практична реалізація на індивідуальному чи місцевому рівні. Це може бути як окремі кроки, і комплексні політичні структури.

Розгляд моделі співпраці сектору ПТО та бізнесу дозволяє краще усвідомити сутність процесів, що відбуваються на національному та місцевому рівнях, із подальшою їх екстраполяцією на європейський та глобальний (міжнародний рівень).

Під час порівняння національних моделей та практики професійної освіти і навчання країни інтерпретуються як системи. Коли висока якість та передовий досвід визнаються, вони належать до системи ПТО країни. Зв'язок

освіти та історії з політичними чи культурними програмами на транснаціональному рівні є менш прозорим, ніж на національному рівні. Розпізнаючи і роблячи видимими певні явища, зміни й наступність у ПТО, дослідники вважають їх визначальними. Проте, поки можливості спільних міжкультурних історичних досліджень у сфері ПТО є невеликими, існує спокуса прийняти узагальнені інтерпретації професійної освіти та підготовки, навіть якщо вони були розроблені в межах конкретних культурних рамок.

Більшість досліджень трансформації ПТО в Європейському Союзі зосереджено на системах, навіть якщо вони розглядаються з погляду конкретних секторів (переважно технічних). Наприклад, у Фінляндії професійно-технічна освіта набула набагато ширшого значення, включаючи всі галузі промисловості, більшість рівнів професійної ієрархії тощо, ніж у багатьох інших країнах. Концепція школи професійно-технічної освіти або професійно-технічної освіти на базі школи стосувалася всіх професійних сфер, хоча термінологія змінилася в бік домінуваного англомовного дискурсу (Heikkinen & Henriksson, 2002). ПТО рідко сприймається як внутрішньо складна область, що охоплює різні сектори, представлені ширшими освітніми, політичними й соціальними програмами. Одна з найпопулярніших типологій систем ПТО у транснаціональних дискусіях та розробці політики заснована на дослідженні В.-Д. Грайнерта (Greinert, 1999), який під час характеристики німецької системи ПТО розрізняв ринкову чи ліберальну модель (Японія, Велика Британія, США), бюрократичну чи шкільну модель (Франція, Італія, Скандинавія) та подвійну модель (Австрія, Німеччина, Швейцарія), детально розглянуті нами в п.1.3. Пізніше В.-Д. Грайнерт перейменував типи на класичні моделі професійної освіти. За його словами, після другої промислової революції моделі почали змішуватись, але їх ядром залишилися класичні моделі. Менш популярною була покращена версія, запропонована Т. Дайссінгером (Deißinger, 2008), який запровадив, на відміну від вихідних факторів ПТО, вхідні фактори, названі кваліфікаційними стилями, з їх структурними та функціональними вимірами:

- політичні та організаційні рамки регулювання процесів професійної освіти та навчання;

- дидактико-навчальна спрямованість процесів професійної освіти та навчання;

- місце процесу професійної освіти та навчання в контексті соціалізації.

Як приклад кваліфікаційних стилів Т. Дайссінгер характеризує Німеччину як країну, що репрезентує:

- співробітництво держави та промисловості у прийнятті конкурентоспроможних правил;

- цілі та зміст навчання, орієнтованого до складних кваліфікаційних профілів (професійний принцип, Berufsprinzip);

- педагогічна значимість соціалізації в ПТО, яка є посередником між загальним навчанням та роботою і створенням середовища навчання, окремого як від школи, так і від роботи (Deißinger, 2008).

Переходячи безпосередньо до організації та механізмів міжнародного співробітництва в галузі професійно-технічної освіти, зауважимо, що на позначення процесу перенесення аспектів професійної освіти та навчання з одного контексту в інший часто використовується термін «трансфер». Дослідники пропонують низку рівнів, на яких можна розглядати концепцію трансферу, і, відповідно, можна проводити диференціацію об'єктів навчання. Зокрема, М. Гайбен пропонує три рівні освітнього трансферу, наочно демонструючи, що контент може бути зорієнтований навколо різних напрямів.

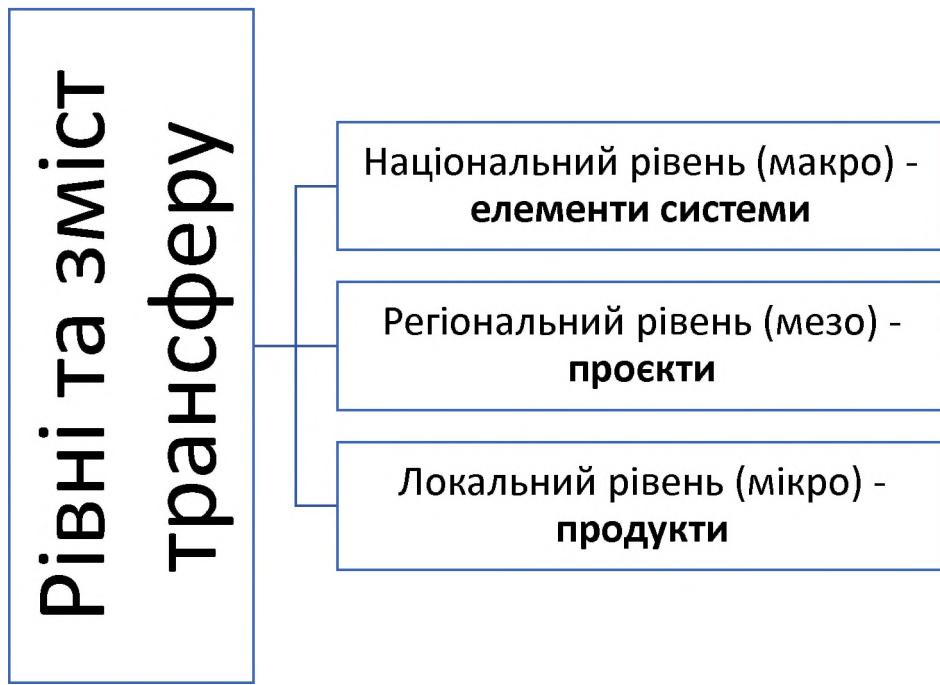


Рис. 2.2. Рівні та зміст трансферу (Geiben, 2017)

На думку М. Гайбен, процеси трансферу можуть відбуватися на локальному (місцевому), регіональному і національному рівнях, що пов'язано з трьома змістовими продуктами, проектами та елементами системи. Тому, наприклад, окремі продукти, такі як навчальні матеріали, можуть передаватися на місцевому рівні, особливо в міжнародному контексті. Виходячи з цієї диференціації, стає зрозуміло, що трансфер у галузі професійно-технічної освіти в міжнародному контексті можна розглядати в мікро-, мезо- та макроперспективі (Geiben, 2017). У свою чергу, М. Пільц стверджує, що макрорівень зосереджує увагу на рівні стейкхолдерів і фінансуванні, тоді як мезорівень стосується таких елементів, як навчальний план, установи, сертифікація та викладацький склад. Відповідно, мікрорівень описує конкретні процеси викладання та навчання (Pilz, 2017, с. 477).

Незважаючи на здійснені науковцями зусилля, вичерпне визначення трансферу в контексті професійної освіти та навчання є складним, зважаючи на складність самого феномену трансферу. В англомовному дискурсі термін «трансфер політики» використовується на національному рівні з

розмежуванням термінів «запозичення політики» та «вивчення політики». Запозичення політики стосується, переважно, трансферу кращих практик. Щодо цього в науковому дискурсі виокремилося два напрями: «одна група дослідників активно виступає за політичні запозичення, а інша група зацікавлена зrozуміти, коли, чому та як відбувається політичне запозичення» (Steiner-Khamisi, 2014, с. 154). Вивчення політики зосереджується на національній адаптації на макрорівні та має справу з учасниками, процесами та наслідками зміни політики (Geiben, 2017). Трансфер освітніх структур, навчальних програм і кращих практик, що зазвичай розуміється під терміном трансфер політики, вже відбувається в багатьох країнах протягом понад сорока років (Barabasch & Wolf, 2011).

Отже, у галузі професійно-технічної освіти трансфер трактується як освітній трансфер, що означає передачу структур, процесів, змісту та практик ПТО з оригінального контексту до цільового контексту (Frommberger & Baumann, 2019). Відповідно, М. Гесслер зазначає, що в контексті трансферу в галузі ПТО завжди задіяно кілька рівнів, точніше «індивідів, команд, установ і систем» (Gessler, 2019, с. 233).

Також М. Гесслер виокремлює такі рівні трансферу, як імітація, адаптація та трансформація (Gessler & Peters, 2020). На рівні імітації перенесені структури в інший контекст є ідентичними, на рівні адаптації – подібними і, відповідно, на рівні трансформації вони значно відрізняються та є інноваційними.

Ці рівні трансферу стосуються освітніх контекстів. У контексті бізнес-моделей трансферу в галузі ПТО заслуговує на увагу робота Р. Хілбіга (2019), який використовує критерії для визначення ступеня адаптації бізнес-моделі до цільового ринку. До них належать мовні адаптації, сертифікати, тип освітніх продуктів (наприклад, онлайн-інструменти, навчальні матеріали чи продукти) або тип навчання (наприклад, комерційні, технічні, міжкультурні програми або програми підготовки викладачів/тренерів).

Окресливши теоретичне підґрунтя для організації міжнародного співробітництва в галузі професійно-технічної освіти, вважаємо за доцільне детальніше розглянути відповідні приклади окремих європейських країн.

Австрія. Означена країна не має єдиної національної стратегії міжнародного співробітництва в галузі ПТО. Федеральне міністерство освіти та справ жінок Австрії (Austrian Federal Ministry of Education and Women's Affairs – BMF) має давні традиції двостороннього та багатостороннього співробітництва в галузі освіти. Ця діяльність здебільшого спрямована на співпрацю в межах ЄС та із сусідніми країнами. Найближчими роками міністерство планує активізувати міжнародне співробітництво, розставивши як тематичні, так і географічні акценти. Діяльність у галузі ПЗО включатиме зміщення двостороннього обміну між експертами, а також розвиток багатостороннього співробітництва. Крім того, планується активніше залучати австрійські школи за кордоном до глобальної діяльності в напрямі «Німецька мова як іноземна» (GaFL). Тут основна увага приділяється країнам Східної та Південної Європи, а також Латинської Америки (*Building knowledge on international cooperation in VET*, 2015).

Інтернаціоналізація професійно-технічної освіти в Австрії увиразнюється в проектах, які в основному координуються Міністерством освіти та справ жінок, а також проектах, ініційованих приватними провайдерами освітніх послуг у галузі ПТО. Співпраця між Австрією та іншими країнами спрямована на надання інформації та навчання на прикладі австрійської системи ПТО та зміщення міжнародних контактів. Крім того, міжнародне співробітництво в галузі ПТО в Австрії ґрунтуються на ідеї, що проекти співпраці з країнами за межами «європейських кордонів» стають все більш важливими для підвищення конкурентоспроможності Австрії в майбутньому. Крім того, двосторонні та міжнародні контакти спрямовані на трансфер технологій та розвиток міжнародної співпраці (*VET Schools and Colleges in Austria*).

Завдання інтернаціоналізації ПТО в Австрії визначено в місії Головного управління професійної освіти та навчання (Mission Statement of the General Directorate for Vocational Education and Training – GD VET). Означені завдання не розрізняють європейський і світовий рівні. Основною метою є сприяння європейській та міжнародній співпраці з огляду на обмін фахівцями та педагогами всередині та поза національними та європейськими програмами. Означена мета конкретизується в таких завданнях:

- сприяти мобільності й обміну персоналом і здобувачами освіти/стажерами;
- сприяти викладанню та вивченю мов у всіх сферах первинної ПТО;
- забезпечити подальше навчання педагогічних працівників і адміністрації;
- координувати діяльність у сфері ПТО на національному та європейському рівнях для просування Австрії як привабливого місця для освіти, навчання та бізнесу (*The Mission Statement of the General Directorate for Vocational Education and Training (GD VET)*).

Окрім проектів міжнародного співробітництва, Австрія приділяє особливу увагу посиленню інтернаціоналізації ПТО в Австрії. Ці заходи «інтернаціоналізації вдома» мають відкрити можливості міжнародної кар'єри для випускників. Така діяльність включає, наприклад, пропозицію іноземних мов та інтеграцію іноземних мов у програми ПТО (наприклад, двомовні програми ПТО), інноваційні методи навчання або можливості отримати міжнародні сертифікати (наприклад, мови, IT тощо) (Tritscher-Archan, 2010).

Характеризуючи географічні межі співпраці в галузі ПТО, варто зауважити, що Австрія є партнером у міжнародних проектах у галузі ПТО в межах європейських рамкових програм. Окрім цих напрямів співробітництва, Австрія в основному займається співпрацею з країнами, що вступають до ЄС, новими державами-членами ЄС та сусідніми країнами, включаючи розробку регіональних транскордонних освітніх проектів та моделей навчання. Наприклад, Австрія має кілька програм та проектів з країнами Східної та

Південно-Східної Європи, до яких належать, насамперед, проєкти, що координуються Австрійським центром навчальних фірм (Austrian Centre of Training Firms – ACT), австрійські іноземні школи, програми допомоги у навчанні, а також розробка та впровадження шкіл та програм навчання. Крім того, відбувається інтенсивний обмін інформацією між делегаціями експертів та підтримка в розробці навчальних програм у середземноморських країнах. Австрія бере участь у мережах, проєктах, дослідженнях та конгресах міжнародних організацій та проєктах співробітництва з країнами на інших континентах на основі двосторонніх меморандумів, міжнародного співробітництва в галузі розвитку та окремих приватних чи державних ініціатив (наприклад, зі США, Канадою, Кубою, Гватемалою, Мексикою, Китаєм, Малайзією, Таїландом, Бутаном, Туреччиною тощо) (*Building knowledge on international cooperation in VET*, 2015).

Німеччина. Після світової фінансово-економічної кризи 2008 р. у Німеччині та за кордоном склався консенсус щодо ефективності німецької дуальної системи професійно-технічної в переході здобувачів освіти від навчання до працевлаштування. З 2012 року уряди європейських країн та третіх країн визначили німецьку модель дуальної ПТО, засновану на внутрішньоорганізаційному та практичному навчанні у процесі професійної підготовки, а також на адаптації навчальних програм та кваліфікацій до потреб компаній як один із факторів, що ведуть до високого рівня зайнятості молоді в країні, а також конкурентоспроможності, незважаючи на глобальну кризу. Паралельно кілька країн, що зіткнулися з демографічним тиском (наприклад, Індія), високим рівнем безробіття серед молоді (наприклад, країни Магрибу) і високим попитом на спеціалізованих працівників (наприклад, В'єтнам), прагнули реформувати та модернізувати свої системи ПТО. Посольства Німеччини та Федеральний інститут професійної освіти і навчання (Federal Institute for Vocational Education and Training – BIBB), як німецький центр компетентності в галузі первинного та безперервного професійного навчання, за останні кілька років отримав велику кількість запитів від іноземних урядів,

наприклад Китаю, Індії, Південної Африки та деяких країн ЄС, щоб дізнатися більше про дульну систему ПТО в Німеччині. Наприклад, президент США згадав німецьку систему ПТО на робочому місці у своєму виступі у 2013 році у зверненні до Конгресу.

У результаті ВІВВ включив інтернаціоналізацію до своїх стратегічних цілей. Програма iMOVE – International Marketing of Vocational Education – Training – Made in Germany (Міжнародний маркетинг професійної освіти – Навчання – Зроблено в Німеччині) була створена у 2001 році Федеральним міністерством освіти та досліджень (Federal Ministry of Education and Research – BMBF) та запроваджена ВІВВ для просування німецьких постачальників первинної та безперервної професійної освіти на міжнародний ринок безперервної освіти. Це досягається шляхом моніторингу та аналізу міжнародних ринків і підтримки розвитку мереж між німецькими постачальниками послуг та попиту за кордоном (Federal Foreign Office, 2014).

Німецькі компанії за кордоном також були ключовими рушіями міжнародного співробітництва у сфері ПТО. Довгострокова наявність кваліфікованих людських ресурсів вважається критично важливою для повернення іноземних інвестицій. Теоретична орієнтація більшості зарубіжних систем освіти та нестача робочої сили, яка пройшла практичну підготовку, спонукали їх закликати німецьку промислову та виробничу палату (Deutscher Industrie und Handelskammertag – DIHK) та Всесвітню мережу німецьких торгових палат (German Chambers of Commerce Worldwide Network – АНК) взяти участь у трансфері сегментів німецької дуальної моделі ПТО за кордоном.

Визнаючи, що німецькі інвестиції за кордоном можуть страждати від нестачі кваліфікованих людських ресурсів і те, що іноземний інтерес до німецької моделі ПТО різко зрос, Федеральне міністерство закордонних справ (Federal Ministry of Foreign Affairs) попросило свої посольства визначити країни, де існував інтерес до реформування систем професійно-технічної освіти за німецькою дуальною моделлю професійно-технічної освіти. У таких

країнах були започатковані круглі столи з ПТО з метою розробки конкретних партнерств. Цих заходів також було вжито з метою внесення ясності щодо великої кількості німецьких суб'єктів професійно-технічної освіти в певних країнах, що залучені до міжнародного співробітництва, також зважаючи на присутність інших іноземних суб'єктів ПТО, в основному з англомовних країн (напр., Австралії, Шотландії, Ірландії, Нової Зеландії та Великої Британії), у цих країнах (напр., в Азії) (Deutscher Bundestag, Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand, 2013).

Вибір країни, із якою Німеччина підтримує міжнародне співробітництво, залежить від низки чинників:

- стадії розвитку країни, її економічної діяльності, промислового профілю (автомобілебудування, мегатроніка, будівництво, відновлювані джерела енергії), оскільки це визначає потреби компаній у людських ресурсах;
- правової бази країни, яка може полегшити взаємодію, наприклад, компетенції місцевих структур, поділ праці між приватним сектором та закладами освіти.

Крім того, у зв'язку зі зростаючим попитом на міжнародно-німецьке співробітництво в галузі ПТО та обмеженими фінансовими ресурсами під час економічної кризи міжнародне співробітництво в галузі ПТО здійснюється з країнами, у яких фундаментальні інституційні умови для впровадження або модернізації національної системи ПТО є пріоритетними. Ці умови включають готовність національних і німецьких підприємств зробити свій внесок у вдосконалення системи ПТО та зацікавленість основних стейкхолдерів у проведенні відповідного діалогу та обміну професійними порадами (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2013).

Ці критерії сприяють співпраці з низкою країн:

- у межах G20 та ОЕСР;
- з країнами, що мають стратегічне значення для уряду Німеччини;
- задля демонстрації інноваційного потенціалу (наприклад, В'єтнам).

Це розширює сферу співробітництва з іншими країнами, що розвиваються (Бразилія, Індія, Китай та Південна Африка). Це також відображає походження запитів на інформацію про функціонування німецької моделі дуальної професійно-технічної освіти та на підтримку трансферу деяких її елементів.

Франція. Міжнародне співробітництво у сфері професійно-технічної освіти у Франції перебуває на перетині повноважень Міністерства закордонних справ, Міністерства торгівлі, Міністерства зайнятості та Міністерства освіти. Незважаючи на те, що були зроблені зусилля щодо координації й послідовного структурування діяльності з міжнародного співробітництва, що проводиться державними та приватними провайдерами ПТО, для цього не вистачає чіткого стратегічного спрямування.

У Франції міжнародне співробітництво в галузі ПТО обумовлено необхідністю:

- надання підтримки французьким компаніям, заснованим за кордоном, яким потрібна кваліфікована місцева робоча сила. Нестача проміжних наукових і технічних навичок, а також управлінських та лідерських компетентностей, як правило, існує в країнах з економікою, що розвивається. Ураховуючи, як правило, погано адаптовані варіанти професійного навчання, які часто супроводжуються недостатньою привабливістю ПТО, співробітництво в галузі ПТО є засобом навчання місцевої робочої сили в короткостроковій та середньостроковій перспективі й модернізації існуючих систем у середньостроковій та довгостроковій перспективі;

- відповідати вимогам країн-партнерів та їх громадян, які бажають скористатися послугами та можливостями французької ПТО. Французькі державні та приватні провайдери ПТО (наприклад, технічні та професійні ліцеї, університетські інститути технологій та ін.) планують вийти на місцеві освітні ринки та надавати такі послуги, як сертифікація, підготовка педагогічних працівників. Експорт французької ПТО також є засобом впливу

в регіонах, де французькі інвестиції є важливими (*Pourquoi choisir l'alternance?*);

- розвитку мобільності французьких громадян. СIEP є уповноваженим органом міністерств освіти та вищої освіти Франції, до кола обов'язків якого належить відповісти на запити і пропозиції міжнародного співробітництва в галузі ПГО, що Міністерство освіти не може робити безпосередньо. Його повноваження в сфері міжнародного співробітництва зводяться до мобілізації досвіду в галузі ПТО (а також у галузі загальної середньої освіти) для обслуговування стратегічних та географічних пріоритетів французької співпраці за кордоном. Спільні проєкти (наприклад, розробка навчальних програм тощо), як правило, призначені для інструкторів чи викладачів за кордоном або для керівного складу іноземних систем освіти чи організацій та фінансуються національними чи міжнародними органами (ЄС, Світовий банк тощо). Те саме стосується й Міністерства праці, яке працює у сфері міжнародного технічного співробітництва через свого оператора, Міжнародну групу громадських інтересів (*Groupement d'intérêt public – GIP*). Він об'єднує французький державний або приватний досвід для надання технічної допомоги міністерствам закордонних справ, які розміщують такі запити (*Projets de coopération*).

На рівні середньої професійно-технічної освіти міжнародне співробітництво Франції представлено двома громадськими ініціативами:

- програма «Міжнародні центри передового досвіду в технічній підготовці Campus Pro» (Campus Pro International centers of excellence in technical training), яка підтримує створення навчальних центрів у країнах з економікою, що розвивається;

- ініціатива «Технічні вчителі без кордонів» (Technical Teachers without borders), у межах якої викладачі технічних дисциплін та експерти французької національної системи освіти перетинають кордон для проведення професійних тренінгів або підвищення кваліфікації.

Обидві ініціативи координуються Відділом міжнародної мобільності, мереж та сприяння професійному навчанню (Département de la mobilite internationale, des réseaux et de la Promotion des Formations Professionals), створеним у 2006 році при Управлінні європейських та міжнародних відносин (Directorate of European and International relations – DREIC) Міністерства національної освіти у партнерстві з Асоціацією Francaise pour le développement de l'enseignement (AFDET).

Співробітництво у сфері ПТО між Францією та країнами ОЕСР або спрямоване на ПТО вищого рівня (програми мобільності, спільні дослідження), або на визнання професійних кваліфікацій та навичок. Наприклад, у 2008 році уряди Франції та Квебеку підписали угоду про взаємне визнання професійних кваліфікацій, що охоплює 70 угод за більш ніж п'ятдесятьма професіями.

Джерела інформації, використані за межами ОЕСР, указують на те, що пріоритет був або повинен бути відданий співробітництву в таких країнах або регіонах, де: французькі інвестиції мають важливе стратегічне або історичне значення, де розуміють французьку мову або де діє стратегія «розділених компетентностей» (евро-середземноморський), тобто в Африці, Китаї, Індії, країнах Середземномор'я та Східній Європі. Зокрема, географічне розташування «Міжнародних центрів передового досвіду в технічній підготовці Campus Pro» залежить від присутності у країнах, із якими планується організація співробітництва, ключових галузей промисловості Франції, як-от автомобільна промисловість та повітроплавання. Агентство зі співробітництва та експертизи в галузі праці, працевлаштування, професійної освіти та соціальних дій (GIP) повідомляє, що у 2013 р. воно було присутнє в основному в країнах, що розвиваються (Азія, Південна Америка, Магриб, Близький Схід та Африка). Угода про партнерство від 2013 року між CNAM та GIP International передбачає спільну роботу в Африці, Китаї, Лівані, Магрибі, Східній Європі та на Гаїті (*Le Cnam et le GIP international face aux enjeux de la coopération internationale*).

Бельгія. Розглядаючи особливості організації міжнародного співробітництва в Бельгії, варто зауважити, що адміністративно країна поділена на Валлонію, Брюссель та Фландрію, при цьому є кардинальні відмінності в організації досліджуваного процесу в регіоні Валлонія-Брюссель та Фландрії.

Агентство Wallonia-Brussel Internationa (WBI) розробила загальну стратегію інтернаціоналізація, яка спрямована на утвердження регіону Валлонія-Брюссель як інвестиційного простору і як економічно активного й заможного регіону на міжнародному рівні (*Coopération au développement*). Освіта є однією з наскрізних цілей означеної стратегії. Міжнародна стратегія WBI керувався політикою «Плану Маршалла 2. Vert», спрямованої на зміцнення економіки Валлонії. Заходи у сфері ПТО містяться в окремому пункті стратегії і стосуються розвитку співробітництво з країнами, що розвиваються. Із цією метою WBI підписала декілька двосторонніх угод. Дії та проекти спрямовано на трансфер компетентностей, якими володіє регіон Валлонія-Брюссель, місцевим стейкхолдерам і зосереджено на освіті, зокрема й професійному навченні, харчовій промисловості, водному господарстві, розвиткові охорони здоров'я, ЗМІ та культурі. Дії охоплюють, серед іншого, такі цінності, як різноманітність, якісна освіта для всіх, сталий розвиток і боротьба з негативними наслідками зміни клімату.

Таким чином, дії у сфері ПТО нерозривно пов'язані зі співробітництвом у сфері розвитку та керується драйверами, що сприяють розвитку. У цій галузі делегації WBI в країнах, що розвиваються, покликані відігравати значну роль у забезпеченні проектів удосконалення ПТО для навчання новим навичкам. Крім того, асоціація APEFE є центральним органом, що орієнтований на реалізацію політики міжнародної солідарності WBI в галузі освіти в цілому та ПТО зокрема. Він спрямований на зміцнення партнерства та мереж, гарантуючи якість науково-технічної допомоги.

Пропагується декілька заходів, спрямованих на співробітництво у сфері освіти та навчання із західними країнами за окресленої стратегією. Однак,

вони акцентують особливу увагу на сприянні мобільності молоді за допомогою грантів з метою вивчення мови або зміщення підприємницьких навичок, а не співпраці з ПТО. Крім того, ці дії є принципово орієнтованими на студентів закладів вищої освіти та тих, хто припинив навчання і шукає можливості працевлаштування, і не є здобувачем професійно-технічної освіти.

Переходячи до іншого регіону – Фландрії, вважаємо за доцільне згадати про два стратегічні документи, які в цілому стосуються інтернаціоналізації професійно-технічної освіти в країні. Обидва документи розроблені не спеціально для професійно-технічної освіти, а стосуються інтернаціоналізації освіти в цілому. Однак, на практиці ці документи недостатньою мірою регулюють означені процеси саме у сфері професійно-технічної освіти, оскільки результати опитувань стейкхолдерів свідчать про відсутність стратегії інтернаціоналізації у сфері професійно-технічної освіти. Тим не менш, зміст двох документів узагальнено нижче.

У 2007 році Фламандська освітня рада, офіційний консультативний орган з питань політики освіти та навчання Фламандської спільноти, опублікувала свої рекомендації щодо посилення інтернаціоналізації фламандської освіти. Рекомендація передбачає економічні зміни (наприклад, глобалізацію виробництва), політичні зміни (збільшення кількості політичних рішень, прийнятих на міжнародному рівні) та соціально-культурні зміни (збільшення контакту громадян із іноземними ідеями та моделями поведінки) як головні рушійні сили необхідності інтернаціоналізації освіти, щоб дати людям можливість розвивати навички, необхідні для роботи в глобалізованому світі. Щоб позиціонувати фламандську освіту в глобалізованому світі, Фламандська освітня рада рекомендувала інтернаціоналізувати навчальну програму з огляду на міжкультурні, соціальні, мовні, ІКТ та навички громадянства, а також щодо розвитку рівня навичок, який є конкурентоспроможним на міжнародному рівні.

У сфері міжнародної мобільності на початковому рівні середньої школи Рада рекомендує інституціоналізувати академічні обміни в школах, щоб

зробити їх колективним, а не індивідуальним досвідом. У старших класах середньої школи Рада радить сприяти можливостям обміну навчанням на індивідуальному рівні. Що стосується професійно-технічної освіти, Фламандська освітня рада вказує на важливість створення високоякісних стажувань за кордоном, які можна легко інтегрувати в навчальну програму.

Фламандська освітня рада також рекомендувала посилити інтернаціоналізацію початкової педагогічної освіти та інтегрувати інтернаціоналізацію як елемент подальшого професійного розвитку.

Крім того, Рада рекомендувала створити незалежну агенцію з інтернаціоналізації, яка виступає в якості контактної точки для іноземних студентів і яка просуває фламандську систему освіти у світі (*VLUHR Internationalisering*).

Другим стратегічним документом щодо інтернаціоналізації освіти стала Біла книга уряду про освіту на 2009-2014 роки. Хоча Фламандська освітня рада рекомендувала активізувати співпрацю в освіті з країнами за межами Європи, Біла книга чітко висловлює перевагу зосередитися на Європі.

Окрім інтенсифікації курсів іноземних мов, Біла книга не містить жодних конкретних планів щодо інтернаціоналізації професійно-технічної освіти. Навпаки, документ надає особливого значення інтернаціоналізації вищої освіти.

Принагідно зауважимо, що хоча співпраця з неєвропейськими країнами явно не виключається, підхід уряду Бельгії до інтернаціоналізації освіти чітко орієнтований на Європу.

Швейцарія. У 2010 році Федеральна рада Швейцарії схвалила міжнародну стратегію розвитку освіти, досліджень та інновацій (Swiss Confederation, 2010). Ця комплексна стратегія спрямована на подальший розвиток системи міжнародно конкурентоспроможної освіти, досліджень та інновацій у Швейцарії. Ця стратегія створила основу для швейцарської стратегії міжнародного співробітництва у сфері ПТО, яка була опублікована в 2014 році.

Отже, Міжнародна стратегія розвитку освіти, досліджень та інновацій (International strategy for education, research and innovation – ERI) зумовлена впливом інтернаціоналізації на швейцарську освіту і ринок праці. Швейцарські компанії та дослідницькі установи інвестують гроші в глобальні контексти. Швейцарська Конфедерація встановила три пріоритети для міжнародної співпраці:

- зміцнення та розширення міжнародної мережової діяльності (наприклад, участь у багатосторонніх програмах, членство в міжнародних організаціях та створення двосторонніх програм);
- діяльність щодо експорту освіти та імпорту талантів, щоб зробити Швейцарію ще привабливішим місцем (наприклад, заохочення мобільності швейцарців; підвищення обізнаності про досконалість швейцарської освіти);
- досягнення міжнародного визнання (наприклад, забезпечення визнання освітніх шляхів, просування швейцарської двоканальної (dual-track) моделі ПТО).

Як наголошено у стратегії, «Швейцарія відіграє провідну роль у встановленні стандартів компетентності у сфері ПТО. Швейцарські компанії за кордоном співпрацюють із професійними організаціями, щоб перенести аспекти швейцарських двоканальних програм ПТО на цільові ринки; завдяки їхнім зусиллям модель подвійного ПТО має запровадитися в інших країнах, що призведе до більшого використання цієї моделі й визнання якості швейцарської освіти» (Swiss Confederation, 2010, с. 17).

Стратегія міжнародного співробітництва у сфері ПТО (Strategy for international VET cooperation) (2014), яка була розроблена Державним секретаріатом з питань освіти, досліджень та інновацій (State Secretariat for Education, Research and Innovation – SERI), базується на комплексній стратегії освіти, досліджень та інновацій 2010 року та містить більш конкретну інформацію про пріоритети, заходи й діяльність у сфері професійної освіти та навчання (*Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation*).

Означені пріоритети охоплюють:

- зміцнення позицій швейцарської ПТО на міжнародному рівні;
- сприяння визнанню швейцарських дипломів і сертифікатів ПТО;
- сприяння прозорості й визнанню ПТО (наприклад, Національна рамка кваліфікацій);
- забезпечення постачання кваліфікованої робочої сили: у межах Швейцарії та для швейцарських компаній, що працюють за кордоном;
- упровадження інновацій через взаємний обмін із іншими країнами (тобто забезпечення відкритості системи до міжнародних розробок);
- сприяння міжнародній мобільності (наприклад, через участь у програмах мобільності);
- поліпшення координації міжнародної співпраці в галузі ПТО на національному рівні (наприклад, між кантонами Швейцарії).

Швейцарія відома своєю добре налагодженою схемою учнівства («Berufslehre»). Зокрема, після того, як ОЕСР підтримала швейцарську систему, країни з усього світу висловили свою зацікавленість у швейцарській системі (*Das Ausland soll bei der Schweiz in die Stifti*). Тим не менш, часто наголошується, що швейцарська система дуальної освіти є недостатньо відомою й визнаною в усьому світі. Як результат, багато хто закликав до кращого й активнішого просування швейцарської дуальної системи, що наслідує німецьку модель.

Разом із тим, означена Стратегія міжнародного співробітництва у сфері ПТО не має на меті створення «моделі» для експорту швейцарської дуальної системи, принаймні не в сенсі «продукту». Натомість мається на увазі передача певних елементів системи або її філософії в інші країни, при цьому наголошується, що системи ПТО, так само, як і освіти в цілому, в більшості країн мають глибоке історичне коріння і не можуть бути механічно перенесені з однієї країни в іншу. Особливе значення в даному контексті має аспект забезпечення якості, тобто забезпечення того, що репутація швейцарської ПТО не постраждає.

Швейцарія визначила три керівні принципи міжнародного співробітництва в галузі освіти, досліджень та інновацій:

1) співпрацювати з провідними глобально активними дослідницькими та інноваційними партнерами для зміщення позиції Швейцарії як місця для досліджень та інновацій;

2) заохочення національних стейкхолдерів ERI до активної роботи над створенням міжнародних мереж шляхом усунення перешкод для мобільності через запровадження стипендій, програм обміну, програм стажування та приєднання до закордонних мереж;

3) підтримка та розвиток сильних сторін швейцарської системи освіти (визнання кваліфікацій, створення більшої проникності між загальними та професійними кар'єрними траєкторіями, експорт освіти та можливість порівняння кваліфікацій).

Країни, які беруть участь у ініціативах щодо співпраці в галузі освіти, наукових досліджень та інновації можна розділити на такі категорії:

- міцно налагоджена співпраця: форми співпраці вже налагоджені та ефективні; переваги для Швейцарії виправдовують продовження цієї співпраці. Приклади: європейські країни та країни-партнери в ЄС;

- цільове співробітництво: Швейцарія вже співпрацює з іншими країнами (напр. США, Японія, Південна Корея, Бразилія, Індія, КНР, ПАР тощо) в окремих секторах;

- епізодична співпраця: інституціоналізовані форми співпраці не існують або існують на індивідуальній основі. Дотримуючись загальних принципів швейцарської політики ERI, тим не менш, експерти наголошують на доцільноті розвитку співпраці з такими країнами у сфері освіти, досліджень та інновацій (*Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Innovation in den Jahren 2013–2016*).

Отже, можемо констатувати, що окреслені вище кейси міжнародної співпраці окремих країн у цілому відбивають європейські тенденції розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти, зокрема

щодо розвитку міжнародної мобільності, запровадження спільних програм та проектів, однак мають національну специфіку щодо рівнів трансферу та географічних меж означеної співпраці.

2.3. Змістово-процесуальні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі

2020 рік знаменує собою підбиття підсумків щодо створення європейської рамкової політики в сфері професійної освіти та навчання та початок «нової ери ПТО» (Psifidou, Ranieri, 2020).

Початок 10-х рр. ХХІ ст. ознаменувався стагнацією економіки й скороченням можливостей працевлаштування, що вимагало негайної політики пом'якшення в цій галузі. Завершилося десятиліття з більшою увагою до довгострокових викликів, із якими стикається Європа, включаючи розвиток ринку праці через демографічні зміни, екологізацію економіки, прискорення технологічних змін і цифровізацію праці.

З огляду на ці виклики, під керівництвом нової Європейської комісії, яка приступила до виконання обов'язків у 2019 році, було розроблене нове бачення й політична структура. Ці нові стратегічні рамки базуються на досягненнях за останні десять років у загальній стратегії «Європа 2020» та її цілях, включаючи структуру освіти та навчання (ET2020), програму навчання та навичок дорослих, а також спільну роботу з ПТО. У той самий час нова політична структура неминуче повинна вирішувати багатоманітні виклики в середовищі, що дедалі швидше розвивається, що надає першочергового значення інвестиціям у людей та їхні знання, навички й компетентності протягом усього їхнього життя.

Означені позиції знайшли відображення у фінансових рамках для ЄС на 2021-27 роки. Створюючи синергію між декількома існуючими програмами, новий ESF+ покликаний забезпечити комплексну підтримку зайнятості молоді, підвищення та перекваліфікації працівників, соціальної інтеграції й

боротьби з бідністю. Усі люди, молоді чи дорослі, працевлаштовані чи безробітні та незалежно від рівня кваліфікації, повинні мати можливість розвивати, оновлювати й підвищувати свої навички, щоб не відставати від реальних умов праці, які швидко змінюються, досягти успіху в особистому житті та активно сприяти згуртуванню суспільства, заснованого на спільніх європейських цінностях і толерантності (Psifidou, Ranieri, 202).

Ця амбітна мета також потребує якісних робочих місць та максимально можливого використання навичок, які мають працівники, а також усунення прогалин у навичках на підтримку довгострокових цілей Європи, включаючи інклузивні інновації для сталого розвитку. У цьому річищі головним викликом стає забезпечення відповідності короткострокових і перспективних політичних підходів за одночасного вирішення численних динамічних технологічних, економічних, екологічних, демографічних і соціальних проблем. Перебуваючи на стику освіти, економіки, промисловості, зайнятості та соціальної політики, сфера ПТО та освіти дорослих можуть відіграти ключову роль у цьому контексті.

Нова стратегія розвитку ПТО визнає досягнуті успіхи та має глибоке розуміння майбутніх завдань. Як було зазначено у попередніх підрозділах, у 2002 р. держави-члени Європейського Союзу запустили Копенгагенський процес (*Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training “The Copenhagen Declaration”*), щоб зміцнити й покращити координацію своєї політики в галузі ПТО. Цей процес був розроблений на основі кількох нарад на рівні міністрів та висвітлений у політичних документах, зокрема Брюгському комюніке 2010 р. та Ризьких висновках 2015 р., у яких Європейська комісія, держави-члени ЄС та соціальні партнери підтвердили свою прихильність до інклузивної та високоякісної професійно-технічної освіти. Ризькі висновки розширили межі європейської політики у сфері ПТО, встановивши п'ять конкретних середньострокових пріоритетів на

період 2015-2020 рр., щоб зробити їх актуальнішими для поточних та майбутніх ринків праці. І, відповідно, Європейський центр розвитку професійної освіти та навчання, Cedefop, вже протягом десяти років відстежує зміни національної політики, спрямовані на досягнення Ризьких висновків.

Загальне управління співробітництвом Європейського Союзу в галузі ПТО здійснюється під час зустрічей генеральних директорів з професійної освіти та навчання (Directors General for Vocational Education and – DGVT), які визначають політичні орієнтири, та офіційного Консультативного комітету з професійного навчання (Advisory Committee on Vocational Training – ACVT), роль якого полягає в тому, щоб консультувати Європейську Комісію в реалізації політики професійної освіти та навчання в Європейському Союзі. Крім того, Cedefop підтримує розробку європейської політики у сфері ПТО та сприяє її реалізації, спираючись на свої дослідження, аналіз та інформацію про системи ПТО, політику та практику, потреби в навичках та вимогах у ЄС. Європейський фонд професійного навчання (European Training Foundation – ETF) у контексті зовнішньої політики ЄС, робить свій внесок у розвиток людського капіталу, що передбачає діяльність, спрямовану на розвиток навичок та компетентностей працівників протягом усього життя за допомогою вдосконалення систем професійної освіти та навчання.

Структурні реформи у сфері ПТО підтримуються Європейським соціальним фондом (European Social Fund). Міжнародне співробітництво, включаючи мобільність здобувачів освіти та співробітників закладів ПТО, фінансується в межах програми Erasmus+.

У рамках Копенгагенського процесу європейська співпраця в галузі ПТО ґрунтувалася на добровільних зобов'язаннях і стала кatalізатором для взаємного навчання та модернізації ПТО в багатьох державах-членах ЄС та країнах-кандидатах. Загальна мета полягала в тому, щоб покращити навчання протягом усього життя та мобільність, а також допомогти створити єдиний ринок праці за допомогою загальноєвропейських інструментів та принципів, які допомагають зробити знання, навички й компетентності працівників більш

помітними, порівняними, зрозумілими та легшими для визнання. Вони сприяють установленню зв'язків між різними типами та рівнями освіти та професійної підготовки та їх поєднання (див. таблицю 2.1).

Таблиця 2.1

**Загальноєвропейські інструменти та принципи, розроблені в межах
Копенгагенського процесу**

Загальноєвропейські інструменти	Європейська рамка кваліфікацій (EQF)	Допомагає порівнювати кваліфікації по всій Європі для підтримки навчання протягом усього життя, а також академічної та професійної мобільності
	Європейська кредитна система для ПТО (ECVET)	Допомагає підтверджувати, визнавати та накопичувати професійні навички та знання, отримані під час перебування в іншій країні чи інших ситуаціях, щоб цей досвід сприяв підвищенню професійної кваліфікації
	Європейська система забезпечення якості ПТО (EQAVET)	Допомагає країнам розвивати, покращувати, спрямовувати та оцінювати якість своїх систем ПТО та розробляти методи управління якістю
	Европас	Портфоліо документів (CV, паспорт європейських навичок, мовний паспорт, мобільність Europass, додаток до диплому та додаток до сертифікату) для підтримки роботи та географічної мобільності, що дозволяють працівникам презентувати кваліфікації та навички у стандартному форматі, зрозумілому для роботодавців по всій Європі
Загальноєвропейські принципи та рекомендації	Керівництво та консультування	Посилює роль навчання впродовж життя в розробленні європейської політики у сфері освіти, навчання та зайнятості. Керівництво охоплює чотири пріоритетні напрями: навички управління кар'єрою, доступ до послуг, якість надання рекомендацій та співробітництво в галузі політики
	Виявлення та підтвердження неформального та інформального навчання	Установлює загальні принципи для заохочення та керівництва розробкою високоякісних підходів і систем для виявлення та перевірки неформального та інформального навчання, що заслуговують на довіру

У межах Копенгагенського процесу, аж до 2010 р., пріоритети коригувалися кожні два роки, однак у 2010 р. у межах Брюгського комюніке був прийнятий новий підхід (*Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*, 2010). Під час зустрічі міністри країн ЄС, країн-кандидатів та європейських

соціальних партнерів виклали стратегічні цілі на 2020 рік, відомі як ЕТ 2020 (Council of the European Union, 2009), об'єднавши їх із більш короткостроковими пріоритетними напрямами (22 напрями, відомі як короткострокові перспективи (short-term deliverables – STD) для досягнення протягом 2011–2014 років. На своїй зустрічі в Ризі у 2015 році, після підпіддя підсумків цього першого циклу, міністри вирішили зосередитися на п'яти основних напрямах діяльності щодо досягнення цілей ПТО на 2020 рік. Означені пріоритети були визначені як середньострокові перспективи (medium-term deliverables – MTDs).

Середньострокові перспективи, визначені в Ризьких висновках, включають:

MTD1 – просування навчання на робочому місці в усіх його формах, приділяючи особливу увагу стажуванням, залучаючи соціальних партнерів, компаній, палати та провайдерів ПТО, а також стимулюючи інновації та підприємництво;

MTD2 – подальший розвиток механізмів забезпечення якості ПТО відповідно до рекомендації EQAVET i, як частина систем забезпечення якості, створення безперервної інформації та зворотного зв'язку в системах початкового ПТО та первинного ПТО на основі результатів навчання;

MTD3 – розширення доступу до ПТО та кваліфікацій для всіх за рахунок більш гнучких та проникливих систем, зокрема, шляхом пропозиції ефективних та інтегрованих інструктивних послуг та забезпечення валідації неформального та інформального навчання.

MTD4 – подальше зміщення ключових компетентностей у курикулумі ПТО та надання більш ефективних можливостей для набуття або розвитку цих навичок за допомогою первинної та безперервної ПТО.

MTD5 – упровадження систематичних підходів та можливостей для початкового та безперервного професійного розвитку викладачів, інструкторів та наставників ПТО як у закладі освіти, так і на робочому місці (Council of the European Union; European Commission, 2015).

Окреслені вище МТД, хоч і ширше за своїм охопленням, пов'язані з більшістю стратегічних цілей і стосуються багатьох питань, які вирішуються в межах короткострокових результатів, визначених у Брюгському комюніке на 2011–2014 роки. Вони забезпечують основу для наступності в розвиткові політики країн у період з 2015 по 2020 роки. Ця спадкоємність між результатами та стратегічними цілями вимагає перегляду, адаптації й доповнення результатів із урахуванням еволюції політичного порядку діального, пов'язаного з ПТО. Таким чином, відповідно до Ризьких висновків, держави-члени продовжили процес реформ, у якому вони брали участь раніше, розширяючи та доповнюючи заходи, а також розробляючи нові види ініціатив. До Ризьких висновків було, наприклад, включено результат, який був частиною попереднього циклу, але він є невід'ємною складовою для досягнення інших цілей: систематичний професійний розвиток викладачів, інструкторів та наставників (МТД 5).

Із цих позицій спадкоємність Копенгагенського процесу розглядалася не тільки як результати (дії) та їх кількість, а й збереження імпульсу, розпочатого у 2002 р. як стратегія більш тісної співпраці у сфері ПТО та її подальшого розвитку:

- спираючись на бачення 2020 року, зробити ПТО першокласним вибором для всіх здобувачів освіти впродовж усього життя. Це спричиняє підвищення привабливості та якості ПТО;
- забезпечення того, щоб траєкторії ПТО доходили до рівня вищої освіти у всіх країнах, що беруть участь у Копенгагенському процесі;
- розширення закадемічної та професійної мобільності.

У рамках цієї європейської структури співробітництва соціальні партнери, провайдери ПТО та інші стейкхолдери мають відігравати активну роль у її розробці та реалізації. Результати моніторингових досліджень, отримані Cedefop, свідчать про те, що співпраця між державами-членами ЄС, країнами-кандидатами та країнами партнерами стала більш тісною (Cedefop, 2020b).

Починаючи із 2010 року, паралельно зі спільною роботою над розвитком ПТО, 28 країн ЄС працюють над своїми національними програмами реформ, які Європейська комісія щорічно аналізує для підтвердження їхньої прихильності до європейських цілей (європейський семестр). Для країн-кандидатів процес економічного управління ЄС, легкий європейський семестр, є ключовою політичною основою реформ. Прогрес у межах Ризьких висновків фіксується, коли уряди репрезентують щорічні оновлення своїх національних програм економічних реформ. У результаті держави-члени та країни-кандидати можуть отримати рекомендації щодо вирішення проблем, пов'язаних із ПТО. Згодом вони повідомляють про свої цілі та досягнутий прогрес. Такі рекомендації для конкретних країн стосувалися, наприклад, учнівства, скорочення передчасного припинення навчання та професійної підготовки, підвищення рівня освіти незахищених верств населення або реформування процесу підготовки вчителів та інструкторів.

Варто зауважити, що за останні роки було здійснено кілька політичних ініціатив та процесів на рівні ЄС для реформування систем ПТО та досягнення окреслених у Ризьких висновках МТД.

MTD 1. Просування навчання на робочому місці у всіх його формах. Європейський альянс учнівства (The European alliance for apprenticeships), створений у 2013 р. (European Commission et al., 2013), спрямований на підвищення якості, пропозиції та іміджу учнівства, а також на залучення країн та зацікавлених сторін. Альянс спирається на спільну декларацію Європейської комісії, Литви, яка головує в ЄС, та європейських соціальних партнерів та підтримується декларацією Ради (Council of the European Union, 2013a). Крім того, робоча група 2014–2015 років з ПТО, яка була створена в межах програми ЕТ 2020 і складалася з соціальних партнерів, представників держав-членів, Cedefop та Європейського фонду професійного навчання, приділяла особливу увагу питанням учнівства та інших форм навчання на робочому місці й розробила відповідні керівні принципи (European Commission, 2016). У березні 2018 року також було прийнято європейську

систему якісного та ефективного учнівства, яка сприяє досягненню означеного MTD (Council of the European Union, 2018).

MTD 2. Подальший розвиток механізмів забезпечення якості в галузі ПТО та створення безперервних каналів інформації та зворотного зв'язку.

Занепокоєння тим, що невідповідність навичок стане більш помітною на європейських ринках праці через економічну кризу та технологічні зміни, і що такий демографічний чинник, як старіння населення може призвести до поступового скорочення пропозиції робочої сили, зумовило необхідність запровадження механізмів моніторингу того, як випускники працюють на ринку праці. Рекомендація щодо відстеження випускників (Council of the European Union, 2017b), запропонована порядком денним щодо нових наскрізних навичок, спрямована не лише на забезпечення кращих якісних та кількісних даних, але й їх використання в якості фідбеку у політиці ПТО та надання безпосередніх послуг здобувачам професійно-технічної освіти. Це зміцнює роботу над ланками зворотного зв'язку та тісно пов'язане з використанням індикаторів результатів Європейської системи забезпечення якості у професійній освіті та навчанні (EQAVET). Це робить відстеження випускників одним із ключових інструментів забезпечення якості професійної освіти (ETF, 2018).

MTD3. Розширення доступу до професійно-технічної освіти та кваліфікацій для всіх. Повернення людей до роботи та просування рівності, інтеграції й солідарності були одними з основних напрямів політики ЄС протягом останніх років щодо протидії наслідкам економічної кризи. Численні політичні документи розглядали цю проблему протягом останнього періоду. Європейська хартія соціальних прав (European Pillar of Social Rights) заклада підвищувати побудови більш інклюзивного та більш справедливого Союзу. Право на якісну та інклюзивну освіту, професійну підготовку та навчання впродовж життя є першим із 20 принципів соціальної складової. Тут прямо йдеється про безперервну освіту, учнівство чи стажування для молоді. «Соціальна таблиця», розроблена для відстеження ефективності держав-

членів і інформування про Європейський семестр, включає показники передчасного завершення навчання та NEET.

Робоча група ЕТ 2020 з напряму «Загальні цінності та інклюзивна освіта» була створена Європейською комісією для підтримки подальших дій у рамках Паризької декларації 2015 року. Тематична група (працювала протягом 2018-2020 років) розглядала чотири основні питання щодо сприяння інклюзивній освіті для всіх учнів. Було вжито декілька конкретних ініціатив ЄС та Рекомендацій Ради, зокрема Гарантії для молоді (Youth Guarantee) (Council of the European Union, 2013b), Рекомендації щодо шляхів підвищення кваліфікації (Recommendation on upskilling pathways) (Council of the European Union, 2016a), переглянуту рекомендацію EQF (Council of the European Union, 2017a) та Рекомендацію Ради щодо автоматичного взаємного визнання, прийняту в листопаді 2018 року (Council of the European Union, 2018). Крім того, у 2017 році була запроваджена ініціатива ErasmusPro, спрямована на підтримку довгострокової мобільності здобувачів ПТО.

MTD4. Подальше посилення ключових компетенцій у навчальних програмах професійно-технічної освіти. Працівники повинні постійно вдосконалювати свої навички. Це одним із головних меседжів програм нових навичок (European Commission, 2016b), що має важливі політичні наслідки для урядів, яким необхідно створити адекватні шляхи навчання й надати можливості навчання для великої частки європейців у найближчі роки: за прогнозами Cedefop, приблизно 46 % дорослого населення в Європі потенційно потребує підвищення кваліфікації та перекваліфікації, оскільки вони мають або низький рівень освіти, низький рівень цифрових навичок, когнітивних навичок, або мають освіту середнього та високого рівнів та ризикують втратити навички, або ці навички можуть застаріти (Cedefop, 2020a).

Вісім ключових компетентностей для навчання впродовж життя були схвалені на європейському рівні в 2006 році (European Parliament and Council of the EU, 2006). Вони доповнюють, але також певною мірою перетинаються з

подібними підходами, запропонованими міжнародними організаціями: базові навички (Cedefop, 2014) і нові базові навички (Council of the European Union, 2002), необхідні для життя в сучасному суспільстві знань; «фундаментальні базові навички» (мова, грамотність, математика та ІКТ) і «наскрізні ключові компетентності», такі як ініціатива та культурна обізнаність (Council of the European Union, 2010); ключові компетентності ОЕСР (OECD's key competences) (OECD, 2005); Основні компетентності МОП (ILO's core competences) (ILO, 2009); та навички 21 століття (21st century skills) (Dede, 2009). Нові рекомендації щодо ключових компетентностей для навчання протягом усього життя були прийняті 22 травня 2018 року (Council of the European Union, 2018b), уточнюючи вісім ключових компетентностей, необхідних для роботи та повноцінного життя: грамотність, багатомовність, числовая грамотність, наукові та інженерні навички, цифрові та технологічні компетентності, міжособистісні навички та здатність засвоювати нові навички, активну громадянську позицію, підприємливість, культурну обізнаність та самовираження (Psifidou, Ranieri, 2020).

Отже, окресливши змістові засади європейської політики щодо розвитку професійно-технічної освіти загалом і міжнародного співробітництва в цій сфері зокрема, вважаємо за доцільне зосередити увагу на особливостях міжнародного співробітництва Європейського Союзу з рештою країн світу.

Агенцією, яка сприяє організації міжнародного співробітництва у сфері ПТО країн ЄС із іншими країнами, поряд із Cedefop, є Європейський фонд професійного навчання (European Training Foundation – ETF). Як зазначено в місії ETF, діяльність означеної організації відбувається в контексті політики ЄС і спрямована на зміцнення відносин між ЄС та країнами-сусідами ЄС, а також сприяння підвищенню актуальності й ефективності технічної та фінансової допомоги ЄС у цих країнах (*European Training Foundation. Support to EU external assistance*). Адже незаперечним є факт, що розвиток людського капіталу, тобто вдосконалення навичок і здібностей людей, потребує високоякісних, добре керованих та інноваційних систем професійної освіти та

навчання, які відповідають потребам ринку праці. Діяльність ETF, спрямована на підтримку реформування цих систем у країнах-сусідах ЄС відіграє ключову роль у розбудові регіональної стабільності, покращенні національних економічних перспектив і реалізації прагнень мільйонів людей (там само).

Європейський фонд професійного навчання сприяє організації міжнародного співробітництва з такими партнерами:

- Центральна Азія;
- Східне партнерство;
- Південне і Східне Середземномор'я;
- Африка на південь від Сахари;
- Західні Балкани та Туреччина (*European Training Foundation. Where we work*).

Далі розглянемо особливості міжнародного співробітництва у сфері ПТО країн ЄС із означеними регіонами детальніше.

Центральна Азія. Регіон Центральної Азії, який характеризується різноманітністю багатих і бідних на ресурси економік, стикається з низкою проблем, включаючи залежність від економічного стану росії, коливання цін на енергоносії та демографічний тиск. Безробіття, міграція та неформальний сектор – це всі сфери, на яких зосереджується майбутня політика для досягнення зростання. Професійно-технічна освіта та навчання відносно добре поширені в Узбекистані (>90 %), Казахстані (40,5 %), Киргизстані (37,2 %) і Туркменістані (21,7 %), тоді як у Таджикистані вона є низькою (6,4 %, переважно хлопчики) (*European Training Foundation. Where we work. Central Asia*). Однак, у деяких країнах Центральної Азії якість ПТО визнається пріоритетом, при цьому наголошується на необхідності забезпечення відповідності ПТО потребам роботодавців. В усіх країнах Центральної Азії триває дискусія про те, як змінити системи освіти, реформувати ПТО й покращити взаємодію систем ПТО з ринками праці.

Освіта характеризується як така, що підтримує інтеграцію, стійкість і гендерну рівність у Центральній Азії, і уряди знову приділяють увагу

фінансуванню освіти для досягнення цих цілей. Усі п'ять країн прагнуть створити національні рамки кваліфікацій, що є пріоритетом для сприяння працевлаштуванню, прозорості та мобільності. Подальший розвиток забезпечення якості полягає також у підготовці кадрів, здатних впроваджувати нові підходи, передбачені реформою ПТО (там само).

Туринський процес 2016 року продемонстрував активний розвиток політики в галузі ПТО в Казахстані, консолідацію реформ в Узбекистані та недоліки в реалізації політики в Киргизстані та Таджикистані. Основні завдання на наступний рік полягали в реформуванні системи ПТО, щоб зробити її більш актуальною для ринку праці, та посилення аналізу потреб ринку, оскільки в даний час, за винятком Казахстану, міністерства проводять навчальні програми з невеликою участю приватного сектору. Підприємства та соціальні партнери повинні брати активнішу участь у розробці та реалізації політики ПТО як на національному, так і на регіональному/місцевому рівнях. Поліпшення та розширення можливостей навчання на робочому місці також є пріоритетом у цій галузі.

ETF фокусує свою діяльність на наданні підтримки Європейської комісії та Європейській службі зовнішніх зв'язків (European External Action Service) у розробці та моніторингу технічної допомоги ЄС і бюджетної підтримки в країнах Центральної Азії, а також на просуванні регіонального співробітництва відповідно до Центральноазіатської освітньої платформи (Central Asia Education Platform – CAEP). ETF також продовжує залучати Центральну Азію до загальносистемного аналізу політики й моніторингу прогресу у ПТО в межах Туринського процесу (*European Training Foundation. Where we work. Central Asia*).

Східне партнерство. Старіння населення, висока мобільність, відносно високий рівень зайнятості, нові робочі місця та високий рівень освіти характеризують країни регіону Східного партнерства (СП). Приріст населення є дуже слабким або негативним у всіх країнах, крім Азербайджану, і рівень

утриманців зростає, тобто зростає частка людей молодше 15 років і старше 64 років порівняно з населенням працездатного віку.

За даними, наявними на сайті EFT станом на 2016 рік, рівень безробіття значно перевищує 10 % у Вірменії та Грузії, тоді як безробіття серед молоді становить близько 30 %. З 2013 року Грузії вдалося знизити загальний рівень безробіття з 15 до 12 %, тоді як безробіття у Вірменії продовжує зростати з 2013 року до 18,0 % у 2016 році. В Україні, зокрема, безробіття серед молоді різко зросло до 23 % у 2016 році. У Вірменії, Молдові та Грузії більше чверті молодих людей не працюють і не навчаються. У Молдові високий рівень передчасного полишення школи – 20 %. Там, де Молдова та Грузія мали темпи зростання приблизно на 3-4 % у 2016 році, Україна повернулася до невеликого зростання ВВП у 2 % у 2016 році. Азербайджан страждає від низьких цін на нафту та мав негативне зростання у -3% у 2016 році. Зростання ВВП у Вірменії було дуже слабким, досягнувши 0,2% у 2016 році (*European Training Foundation. Where we work. Eastern Partnership*).

EFT наголошує, що інвестиції в ПТО в регіоні починають окупатися. У Молдові вперше у 2016 році до закладів ПТО було зараховано більше студентів, ніж до закладів вищої освіти. Спостерігається прогрес у розробці національних рамок кваліфікацій та професійних стандартів і кваліфікацій, при цьому все більша увага приділяється впровадженню та ширшій взаємодії зі стейкхолдерами. Навчання на робочому місці стає дедалі популярнішим, і в Грузії, Молдові та Україні діють пілотні проекти. Висока мобільність людей у регіоні також привернула увагу до неформальних, неофіційних чи формальних механізмів визнання навичок та кваліфікацій.

Розробники політики в усіх країнах партнерства домагаються шляхом створення порад щодо галузевих навичок більш активної участі приватного сектора в розробці та наданні освітніх послуг у сфері ПТО. Очікування та зіставлення навичок також є метою, що означатиме забезпечення адаптації навчання до потреб ринку праці (там само).

EFT продовжує працювати з країнами Східного партнерства в межах як регіональних проектів, так і конкретних проектів для кожної країни для підтримки цих ініціатив, приділяючи особливу увагу вищезазначеним проблемам і покладаючись на більш суттєву підтримку ЄС для підвищення якості професійних шкіл, обладнання й постачання (*European Training Foundation. Where we work. Eastern Partnership*).

Південне та Східне Середземномор'я. Незважаючи на очевидні відмінності між країнами, регіон Південного та Східного Середземномор'я характеризується серйозними соціально-економічними проблемами, що виникають внаслідок політичної нестабільності та загроз безпеки. Зокрема, у Лівані та Йорданії структурні проблеми та приплив мігрантів та біженців посилили існуючі проблеми безробіття, соціальної інтеграції та нестабільності.

Поточна політична нестабільність також перешкоджає створенню, зростанню та інтернаціоналізації нових підприємств. Малі та середні підприємства залишаються основою економіки регіону, і є багато успішних прикладів підприємництва, але незначний прогрес спостерігається в навчанні підприємництву та розвиткові навичок. Існують також значні проблеми з точки зору функціонування ринку праці. За винятком Ізраїлю, показники активності є одними з найнижчих у світі (від 40 % до 50 %), головним чином через дуже низьку участь жінок (у середньому 25 %), що є величезною втратою потенціалу людських ресурсів. Рівень безробіття коливається від 10 % до 25 % і стабільно вдвічі вищий серед жінок і молоді. Феномен молодих людей, які не навчаються і не працюють, зростає. Така категорія становлять близько 30 % молодих людей віком від 15 до 24 років в Алжирі, Марокко, Єгипті, Палестині та Тунісі та 20 % у Лівані. Високий кількість молодих людей, які не навчаються і не працюють, та відсутність активності в ранньому віці негативно впливають на працевлаштування, майбутні доходи та доступ до якісної роботи (*European Training Foundation. Where we work. Eastern Partnership. Southern and Eastern Mediterranean*).

EFT наголошує на необхідності запровадження заходів щодо збільшення можливостей працевлаштування робочої сили, скорочення нестачі навичок та встановлення контактів між здобувачами освіти та роботодавцями. Довгострокова політична стабільність є результатом підтримки розвитку людського капіталу для соціального та економічного зростання, і EFT підтримує просування зайнятості молоді й розвиток навичок з цією метою, просуваючи та зміцнюючи навички та управління ПТО шляхом зміщення соціального діалогу з питань навичок та політики ПТО, зміщення потенціалу місцевих суб'єктів. Соціальна інтеграція є основною проблемою в регіоні; професійні навчальні програми повинні сприяти розвиткові ключових компетентностей, а також сильних базових навичок для всіх, включаючи іммігрантів та біженців.

Тому в роботі EFT у регіоні особлива увага приділяється розвиткові підприємництва й вирішенню проблеми зайнятості молоді шляхом сприяння створенню робочих місць у приватному секторі. Усунення невідповідності навичок означає надання допомоги урядам у розробці політики та стратегії реформування систем освіти, щоб навчання відповідало реальним потребам роботодавців. Навчання на робочому місці також знаходиться в центрі уваги (*European Training Foundation. Where we work. Eastern Partnership. Southern and Eastern Mediterranean*).

Африканський континент. Міжнародне співробітництво з Африкою є ключовим пріоритетом для Європейського Союзу.

У спільному документі Європейського Парламенту та Ради Європи 2020 року «На шляху до комплексної стратегії з Африкою» (Towards a Comprehensive Strategy with Africa) визначено п'ять напрямів, над якими слід працювати з африканськими партнерами: екологічний перехід і доступ до енергії; цифрова трансформація; стійке зростання та робочі місця; мир, безпека та управління; а також міграція та мобільність (European Commission, 2020).

Постковідна реальність і зростаючі загрози кліматичної кризи роблять відносини з Африкою ще важливішими. Відповідно до стратегії міжнародного співробітництва «Глобальна Європа: Інструмент сусідства, розвитку та міжнародного співробітництва», 29 мільярдів євро було виділено для країн Африки на південь від Сахари та 12,5 мільярдів євро для країн південного сусідства (включаючи Північну Африку) (*European Commission. Global Europe: Neighbourhood, Development and International Cooperation Instrument*).

Після шостого саміту Європейського Союзу та Африканського Союзу – Спільне бачення на 2030 рік (*6th European Union - African Union Summit: A Joint Vision for 2030*), який відбувся в лютому 2022 року, настав час для ETF переглянути свою участь і діяльність в Африці на південь від Сахари.

EFT націлений на підтримку розробки й реалізації стійких реформ у системах професійної освіти та навчання з позицій концепції навчання впродовж життя, а також на просування навичок та розвиток навичок у майбутньому. Зокрема, як зазначено на сайті організації, EFT прагне покращити професійні перспективи молодих африканців за рахунок розвитку інноваційних навичок, орієнтованих на ринок праці (*European Training Foundation. Where we work. Eastern Partnership. Sub-Saharan Africa*).

Основними поточними напрямами міжнародного співробітництва з Африканським континентом визначено:

- підтримку проекту «Африканської континентальної рамки кваліфікацій». Забезпечення функціональної сумісності регіональних та національних рамок кваліфікацій по всій Африці для забезпечення кваліфікованої міграції та мобільності, полегшення визнання навичок та кваліфікацій і покращення шляхів підвищення кваліфікації та перекваліфікації;
- створення міжнародної мережі центрів професійної майстерності за підтримки ETF Network for Excellence, зокрема виявляючи перешкоди та чинники, що сприяють отриманню високоякісної професійної освіти та

навчання в Африці на південь від Сахари. Мережа вже пов'язана з центрами професійної майстерності у країнах Африки на південь від Сахари;

- навчання та нарощування потенціалу делегацій та штаб-квартир ЄС у галузі розвитку людського капіталу, навичок та систем навчання протягом усього життя. Це може бути зроблено на національному, регіональному чи глобальному рівнях (*European Training Foundation. Where we work. Eastern Partnership. Sub-Saharan Africa*).

До перспективних напрямів міжнародного співробітництва Європейського Союзу з Африканським континентом ЕFT відносить:

- підтримка реалізації результатів саміту Європейського Союзу та Африканського Союзу, наприклад, шляхом створення Африканської обсерваторії навичок відповідно до Порядку денного Африканського Союзу до 2063 року, а також розвитку спроможності регіональних і панафриканських органів підтримувати працевлаштування молоді;

- підтримка делегацій ЄС в Африці на південь від Сахари на різних етапах програмування та реалізації дій ЄС, включаючи політичні поради/технічне керівництво щодо визначення та розвитку ініціатив щодо професійних навичок та навчання впродовж життя; визначення й формулювання дій ЄС на основі оцінки потреб в освіті та навчанні; моніторинг програм і галузевих стратегій;

- внесок у політичний діалог ЄС як на двосторонньому, так і на регіональному рівнях. Сприяння діалогу між ЄС і Африканським Союзом щодо навичок і розвитку навичок, а також навчання впродовж життя. Підтримка ЄС у перетворенні бізнес-форуму ЄС-Африка на постійно діючу мережу;

- партнерство та обмін знаннями з міжнародними організаціями, що працюють у сфері професійних навичок та зайнятості в Африці на південь від Сахари (наприклад, ITC-ILO, IIEP-UNESCO Dakar, Африканська мережа установ і фондів професійного навчання) (*European Training Foundation. Where we work. Eastern Partnership. Sub-Saharan Africa*).

Західні Балкани та Туреччина. «Робота над твердою, заснованою на заслугах, перспективою членства в ЄС для країн Західних Балкан є геостратегічною інвестицією в стабільну, сильну і єдину Європу, засновану на спільних цінностях» – наголошено на сайті ETF (*European Training Foundation. Where we work. Western Balkans and Türkiye*). Таким чином, поточні ініціативи націлені на конкретні галузі, які становлять інтерес як для ЄС, так і для Західних Балкан. До них належать зміцнення верховенства права, посилення участі в питаннях безпеки та міграції, посилення підтримки соціально-економічного розвитку, розширення транспортних та енергетичних зв'язків, ініціативи з цифрового порядку денного та підтримка примирення та добросусідських відносин. Співпраця з Туреччиною продовжується після політичного діалогу з Європейською комісією.

Незважаючи на хороший економічний підйом у регіоні, ситуація на ринку праці залишається складною, при цьому наявними є повільні темпи створення робочих місць та високий рівень безробіття, особливо серед молоді та жінок. Освітня політика, що відповідає вимогам інклузивної економіки в регіоні, залишається важливим пріоритетом, так само як і співпраця між професійною освітою та навчанням і приватним сектором.

ETF працює з країнами Західних Балкан над модернізацією ПТО та професійних навичок. Ця діяльність включає модернізацію кваліфікацій та систем кваліфікацій, і було досягнуто прогресу в розробці та впровадженні національних рамок кваліфікацій на різних рівнях, а також у валідації неформального та інформального навчання (Validation of informal and non-formal learning – VINFIL). Забезпечення якості має першорядне значення, і всі країни прагнуть покращити якість процесу надання освітніх послуг у галузі ПТО, продовжуючи здійснювати професійний розвиток викладачів та інструкторів у галузі професійної освіти. Також було досягнуто прогресу в розробленні політики навчання на робочому місці та у включені навчання підприємництву до навчальних програм. На необхідності регулярного моніторингу цієї політики наголошено в повідомленні Європейської комісії,

оприлюдненому в лютому 2018 року, де йдеться, що означений регіон є центральним у політиці розширення ЄС, частиною більшої стратегії зміцнення ЄС до 2025 року (*European Training Foundation. Where we work. Western Balkans and Türkiye*).

Демографічні, економічні, галузеві та технологічні зміни формують баланс попиту та пропозиції в регіоні. Політика розвитку професійних навичок та зайнятості має йти в ногу з такою динамікою. Усі країни регіону потребують подальшої підтримки для зміцнення свого інституційного потенціалу й покращення результатів освіти. ETF продовжує свою діяльність у країнах регіону з метою об'єднання зацікавлених сторін для обміну досвідом та практикою, а також для нарощування потенціалу з питань, які є пріоритетними для всього регіону. Це нарощування потенціалу включає підтримку міністерств у підвищенні актуальності навичок для ринку праці й полегшенні переходу молодих людей до роботи (там само).

Зосереджуючись на найбільш масштабних проектах, що реалізуються в межах міжнародного співробітництва Європейського Союзу у сфері ПТО, варто зупинитися на проекті DARYA.

DARYA (Dialogue and action for resourceful youth in Central Asia) – Діалог та дія для винахідливої молоді в Центральній Азії – це перший в історії регіональний проект Європейського Союзу, який підтримує молодих людей у Центральній Азії за допомогою заходів, що сприяють інтеграції та навичкам, потрібним ринку праці. Означений проект розрахований на п'ять років (2022–2027) і реалізується за підтримки ETF (*DARYA – Dialogue and action for resourceful youth in Central Asia*).

Мета проекту полягає в наданні допомоги Казахстану, Киргизстану, Таджикистану, Туркменістану та Узбекистану в постковідному відновленні шляхом підвищення якості та інклузивності систем професійної освіти, навчання та зайнятості в регіоні; сприяння розвиткові широкого та інклузивного діалогу та механізмам співробітництва в кожній із цих країн, а також на региональному рівні (там само).

Учасниками проекту є ключові стейкхолдери в Центральній Азії: національні органи влади, які відповідають за професійну освіту, розвиток навичок та політику зайнятості та ринку праці; агентства, відповідальні за кваліфікацію та забезпечення якості; соціальні партнери; організації громадянського суспільства; органи статистики; експертні організації, та експерти з країн-членів ЄС та інші партнери, зацікавлені в розвитку регіону.

Проект DARYA охоплює низку моделей:

1) перспективний розвиток професійних навичок за рахунок ретельного аналізу результатів професійної освіти та навчання, а також потреб у професійних навичках;

2) гнучкі та проникні підходи до професійних кваліфікацій на національному та регіональному рівнях, орієнтовані на зацікавлені сторони, щоб забезпечити рівні можливості для всіх;

3) гнучкі та інклюзивні підходи до викладання та навчання, засновані на результатах навчання та актуальні для ринку праці (*DARYA – Dialogue and action for resourceful youth in Central Asia*).

Одним із проектів ETF, спрямованих на розвиток міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти є створення мережі центрів професійної майстерності (ETF Network for Excellence – ENE) в усьому світі. Однак, перш ніж безпосередньо висвітлити особливості формування означеної мережі, вважаємо за доцільне розкрити сутність означених центрів.

Центри професійної майстерності в галузі професійної освіти та навчання (Centres of vocational excellence) – це професійні установи, які здобули визнання за визначні досягнення у виявленні та передачі відповідних, високоякісних спеціалізованих технічних навичок. Центри роблять свій внесок у регіональні стратегії розвитку професійних навичок, а також сприяють підвищенню зайнятості та регіональному розвитку. Вони тісно співпрацюють із роботодавцями, у тому числі з малими та середніми підприємствами, з метою сприяння інноваціям, прикладним дослідженням, підприємництву та перепідготовці кадрів.

Центри професійної майстерності:

- мають привабливість для здобувачів, оскільки вони пропонують адаптивні, гнучкі, персоналізовані шляхи навчання, сучасні технології та швидкий шлях до працевлаштування та здобуття вищої освіти;
- надихають педагогів, інструкторів та менеджерів, тому що вони пропонують моделі передової практики в галузі викладання, підготовки вчителів, організаційного розвитку та лідерства;
- мають привабливість для політиків, тому що вони демонструють, як завдяки більшій автономії та співпраці провайдери послуг у галузі освіти та навчання можуть стати рушійною силою постійного вдосконалення систем освіти та навчання (*Vocational excellence*).

Мережа професійної майстерності ETF Network for Excellence спрямовує свою діяльність на заохочення обміну ідеями, практикою та досвідом між центрами професійної майстерності як на національному, так і на міжнародному рівні. Розвиток та поширення передового досвіду підтримується інструментом самооцінки ENE (ENE self-assessment tool – ENESAT), який допомагає центрам узгоджувати свій власний розвиток із розвитком інших членів мережі. Крім того, ENE працює над створенням партнерських відносин, у межах яких групи центрів професійної майстерності працюють разом над покращенням у конкретних галузях (*The ETF network for excellence: An International Network for Centres of Vocational Excellence*).

У співпраці зі Skillman.eu ENE проводить вебінари з ключових питань професійної майстерності. ETF запустив Спільноту інноваційних педагогів, онлайн-платформу, яка займається інноваціями у викладанні та навчанні.

ENE відображає Ініціативу Європейського Союзу щодо центрів професійної майстерності. У межах програми Erasmus+ ЄС (яка буде розглянута нами нижче) надає стійке фінансування для розвитку платформ та послуг підтримки центрам професійної майстерності. ETF надає особливого значення внеску, який такі центри можуть зробити для покращення якості

системи професійної освіти та навчання, та розвитку інтернаціоналізації професійної освіти.

На сучасному етапі розвитку суспільства ENE працює у межах таких пріоритетних напрямів:

- навчання протягом усього життя та професійна майстерність;
- співпраця між освітою та бізнесом (наприклад, навчання на робочому місці, державно-приватне партнерство);
- педагогіка та професійний розвиток;
- підприємницький аспект професійної майстерності;
- індустрія 4.0/5.0 та цифровізація;
- автономія та інституційний розвиток (фінансування, лідерство, управління);
- озеленення – підтримка цілей сталого розвитку;
- розумна спеціалізація – мобілізація інновацій, екосистем та SMEs;
- перевага в соціальній інтеграції та рівності;
- профорієнтація та професійна майстерність (*The ETF network for excellence: An International Network for Centres of Vocational Excellence*).

Члени ENE прагнуть покращити функції, процеси, організаційні характеристики та відносини з партнерами, які характеризують центри професійної майстерності. Вони також віддані національному та міжнародному співробітництву та, зокрема, обміну досвідом з іншими членами ENE.

Мережа відкрита для членів з усіх країн і включає окремих провайдерів навчання, кластери провайдерів і центри, які координують інших провайдерів. Розробники політики (міністерства, інші національні та регіональні зацікавлені сторони тощо) з країн-членів ЄС та країн-партнерів запрошуються до участі в діяльності мережі.

З моменту свого створення у грудні 2020 року ENE неухильно зростала. Станом на грудень 2021 року до її складу входило 243 центри професійної

майстерності з 39 країн (9 країн ЄС, 16 країн-партнерів та 14 країн Африки) (там само).

Як було зазначено вище, окрім місце серед проектів міжнародного співробітництва у сфері ПТО Європейського Союзу є проєкти Erasmus+, у межах яких підтримується професійна майстерність у сфері ПТО та пропонуються можливості для провайдерів професійно-технічної освіти та навчання та інших інституцій, які працюють у сфері ПТО, щодо організації академічної мобільності для здобувачів освіти та персоналу закладів ПТО.

Конкурсні пропозиції Програми Erasmus+ охоплюють такі напрями:

Ключова дія 1 (KA1) – Індивідуальна навчальна мобільність (Learning mobility of individuals):

- Мобільність осіб у сферах освіти, навчання та молоді (Mobility of individuals in the fields of education, training and youth);
- Заходи для участі молоді (Youth participation Activities);
- ВідкрийЄС – Інклюзивна акція (DiscoverEU – Inclusion Action);
- Віртуальні обміни у сфері вищої освіти та молодіжні обміни (Virtual exchanges in higher education and youth);
- Мобільність кадрів у сфері спорту (Mobility of staff in the field of sport).

Ключова дія 2 (KA2) – Співпраця між організаціями та установами (Cooperation among organisations and institutions), яка, у свою чергу, теж охоплює низку тематичних напрямів:

- Партнерство для співпраці (Partnerships for Cooperation):
 - Партнерство співробітництва (Cooperation Partnerships);
 - Маломасштабні партнерства (Small-scale Partnerships).
- Партнерство заради досконалості (Partnerships for Excellence):
 - Центри професійної майстерності (Centres for Vocational Excellence):
 - Викладацькі академії Erasmus+ (Erasmus+ Teacher Academies);
 - Erasmus Mundus Action.
- Партнерство для інновацій (Partnerships for Innovation):

- Альянси для інновацій (Alliances for innovation).
- Розвиток потенціалу у сфері вищої освіти, професійно-технічної освіти та навчання, молоді та спорту (Capacity building in the field of higher education, vocational education and training, youth and sport);
- Некомерційні європейські спортивні події (Not-for-profit European Sport Events).

Ключова дія 3 (КА3) – Підтримка розробки політики та співпраці (Support to policy development and cooperation) охоплює напрям Європейська молодь разом (European Youth Together).

- Дії Jean Monnet (Jean Monnet actions):

- Jean Monnet у сфері вищої освіти
- Jean Monnet в інших сферах освіти та навчання (*Call for proposals 2024 - EAC/A07/2023 – Erasmus+ Programme*).

Отже, можемо констатувати, що серед конкурсних пропозицій наявна низка проектів, орієнтованих на розвиток міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти.

У межах напряму КА1 для персоналу закладів ПТО в іншій організації за кордоном можуть бути організовані такі заходи, як спостереження за роботою, курси, навчання, стажування чи підвищення кваліфікації. Для здобувачів освіти пропонуються можливості навчання за кордоном та участі в конкурсах професійних навичок. Крім того, організація-заявник може приймати викладачів на навчання та запрошувати експертів з-за кордону.

Для того, щоб узяти участь в окреслених можливостях, провайдери професійно-технічної освіти та інші організації, що працюють у сфері професійної освіти та навчання, можуть подати заявку на фінансування двома способами:

- короткострокові проекти: організації-заявники можуть організовувати різноманітні заходи мобільності протягом періоду від шести до вісімнадцяти місяців. Короткострокові проекти є найкращим вибором для

організацій, які вперше подаються свої заявки на конкурс проектів Erasmus+, або для тих, хто хоче організувати лише обмежену кількість заходів;

- *акредитовані проекти*: відкриті лише для організацій, які мають акредитацію Erasmus у сфері професійної освіти та навчання. Цей спеціальний напрям фінансування дозволяє акредитованим організаціям регулярно отримувати фінансування для заходів мобільності, які сприяють поступовому впровадженню їх Плану Еразмус (Erasmus Plan) (*Erasmus+. EU programme for education, training, youth and sport. Vocational education and training*).

Крім того, організації можуть приєднатися до Програми без подання заяви шляхом:

- приєднання до існуючого консорціуму мобільності Erasmus+ на чолі з акредитованим координатором консорціуму у своїй країні, який приймає нових членів у свій консорціум;
- прийому учасників з іншої країни: будь-яка організація може стати приймаючою стороною для здобувачів освіти або співробітників, які приїжджають з партнерської організації за кордоном. Стати хостинговою організацією – це цінний досвід і хороший спосіб дізнатися більше про Програму, перш ніж подавати заявку.

Подаючи заявку на проект КА1 (Key Action 1), організації погоджуються дотримуватися стандартів якості Erasmus, які забезпечують високу якість реалізованих заходів мобільності.

Крім того, організації-учасниці мають активно сприяти інклузії та різноманітності, екологічній стійкості та цифровій освіті через свою діяльність.

Окреме місце займають проекти Erasmus+ за напрямом «Розвиток потенціалу у сфері професійно-технічної освіти та навчання» (Capacity building in the field of vocational education and training).

Проекти, спрямовані на розвиток потенціалу – це проекти міжнародного співробітництва, засновані на багатосторонньому партнерстві між організаціями, що працюють у сфері ПТО в державах-членах ЄС і третіх

країнах, асоційованих з Програмою, і третіми країнами, які не асоційовані з Програмою. Вони спрямовані на підтримку актуальності, доступності та оперативності закладів і систем ПТО в третіх країнах, не пов'язаних з Програмою, як рушія сталого соціально-економічного розвитку.

Завдяки спільним ініціативам, які сприяють співпраці в різних регіонах світу, означені проекти мають на меті підвищити спроможність провайдерів професійно-технічної освіти – особливо в сферах менеджменту, управління, інклузії, забезпечення якості та інновацій – до організації більш продуктивної взаємодії з приватним сектором/підприємствами/бізнес-асоціаціями для вивчення можливостей працевлаштування та спільної розробки ефективних підходів для розвитку ПТО. Міжнародне партнерство має сприяти покращенню якості ПТО в третіх країнах, не пов'язаних з Програмою, зокрема шляхом зміщення потенціалу персоналу ПТО та педагогічного персоналу, а також шляхом зміщення зв'язку між провайдерами ПТО та ринком праці.

Передбачається, що проекти розвитку потенціалу ПТО сприятимуть досягненню ширших політичних цілей, визначених Європейською Комісією, а також третіми країнами, не пов'язаними з Програмою чи відповідним регіоном, включаючи інвестиційні пакети Global Gateway.

Проекти Erasmus+ за напрямом «Розвиток потенціалу у сфері професійно-технічної освіти та навчання» передбачають досягнення таких цілей:

- розвиток спроможності провайдерів професійно-технічної освіти для зміщення співпраці між приватними та державними стейкхолдерами у сфері професійно-технічної освіти, орієнтованої на попит та з урахуванням наявних можливостей;

- покращення якості та можливостей реагування провайдерами професійно-технічної освіти на соціально-економічні можливості та соціальні зміни, щоб підвищити відповідність сформованих у здобувачів освіти навичок ринку праці;

- узгодження надання послуг у галузі ПТО з місцевими, регіональними та національними стратегіями розвитку (*Funding & tender opportunities. Capacity building in the field of Vocational education and training (VET)*).

У керівництві Європейської Комісії для потенційних учасників прєкту визначено пріоритетні напрями, навколо яких мають бути зосереджені проекти з розвитку потенціалу у сфері професійно-технічної освіти та навчання, а саме:

- навчання на робочому місці (для молоді та/або дорослих);
- механізми забезпечення якості;
- підвищення кваліфікації педагогічних працівників у галузі ПТО;
- ключові компетентності, у тому числі підприємливість;
- державно-приватний діалог і партнерство в ПТО;
- інновації в ПТО;
- зелені та цифрові навички для подвійного переходу (*twin transition*);
- навички, що відповідають поточним і майбутнім можливостям працевлаштування, включно з перспективними ланцюжками створення вартості (*Erasmus+. EU programme for education, training, youth and sport. Capacity building in the field of vocational education and training (VET)*).

Також у керівництві визначені вимоги щодо заходів, які мають бути запроваджені в межах запропонованого проєкту. Зокрема, наголошується, що запропоновані заходи мають бути безпосередньо пов'язані з цілями та тематичними напрямами, тобто вони повинні відповідати одному або декільком тематичним напрямам, перерахованим вище, і вони повинні бути детально описані в описі проєкту, що охоплює весь період реалізації.

У контексті цієї міжнародного співробітництва проєктна діяльність має бути зосереджена на розбудові та зміцненні потенціалу організацій, що працюють у сфері ПТО, головним чином у третіх країнах, не пов'язаних із Програмою.

Профінансовані проекти зможуть інтегрувати широкий спектр співпраці, обміну, спілкування та інших видів діяльності, включаючи, наприклад:

- створення та розвиток мереж і обмін кращими практиками між провайдерами ПТО в третіх країнах, не асоційованих з Програмою, та в державах-членах ЄС або третіх країнах, асоційованих з Програмою;
- створення інструментів, програм та інших матеріалів для підвищення потенціалу закладів ПТО із третіх країн, не пов'язаних із Програмою (схеми практичного навчання, навчальні програми та інструменти для оцінювання та підтвердження результатів навчання в ПТО, індивідуальні плани дій для закладів-учасників; професійне керівництво та консультування та методи навчання тощо);
- створення механізмів для залучення приватного сектору як до розробки та реалізації навчальних програм, так і для надання здобувачам ПТО високоякісного досвіду роботи;
- розроблення та трансфер педагогічних підходів, навчальних матеріалів і методів, включаючи навчання на робочому місці, віртуальну мобільність, відкриті освітні ресурси та краще використання потенціалу ІКТ;
- розробка та реалізація заходів щодо міжнародних (віртуальних) обмінів, насамперед для персоналу (включаючи педагогічний і непедагогічний персонал, наприклад керівників закладів ПТО, менеджерів, консультантів, радників тощо).

У випадку, якщо пропонуються заходи з мобільності здобувачів освіти і персоналу, вони повинні безпосередньо сприяти досягненню цілей проекту і бути міцно вбудованими в логіку проекту в цілому.

Запропоновані заходи повинні мати додану вартість і пряний вплив на досягнення результатів проекту (*Erasmus+. EU programme for education, training, youth and sport. Capacity building in the field of vocational education and training (VET)*).

На сайті Європейської Комісії зазначено, що доступний бюджет розподіляється між різними регіонами світу (тобто Західні Балкани, Східне партнерство, країни Південного Середземномор'я, Африка на південь від Сахари, Латинська Америка та Карибський басейн), і розмір бюджету для кожного регіону є різним. Додаткова інформація про суми коштів, доступних за кожним бюджетним пакетом, опубліковано на Порталі фінансування та тендерних можливостей (*Funding & tender opportunities portal – FTOP*).

ЄС встановлено низку пріоритетів щодо географічного балансу та конкретних цілей. Крім того, організації заохочуються до співпраці з партнерами з найбідніших і найменш розвинених третіх країн, які не приєдналися до Програми. Якщо заявка стосується однієї або кількох країн-партнерів ETF, пропозиція повинна надавати докази відповіді на рекомендації ETF, сформульовані у відповідних регіональних звітах Туринського процесу.

Відповідно, для регіону *Західні Балкани* пріоритет у фінансуванні надається проектам, які сприяють: реалізації його економічного та інвестиційного плану (*Economic and Investment Plan*) та/або рекомендаціям ETF у межах Туринського процесу; розвитку мобільності здобувачів освіти і персоналу (викладачі, інструктори, директори, менеджери тощо).

Для регіонів *Східного партнерства* та *Південно-Середземноморських країн* пріоритет у фінансуванні надається проектам, які сприяють реалізації його економічного та інвестиційного плану (*Economic and Investment Plan*) та/або рекомендаціям ETF у межах Туринського процесу.

Для регіону *Африка на південь від Сахари* пріоритет у фінансуванні надається: 1) найменш розвинутим країнам; особливий акцент також має бути зроблено на міграційно пріоритетних країнах; жодна країна не отримає більше ніж 8 % фінансування, передбаченого для регіону; 2) проектам, які сприяють відповідним географічним багаторічним індикативним програмам (*Multi-annual Indicative Programmes*) на рівні країни чи регіону, а також інвестиційному пакету глобальних шлюзів ЄС-Африка (*EU-Africa Global*

Gateway Investment Package); 3) проектам, які сприяють розвиткові державно-приватного діалогу між закладами ПТО та приватним сектором.

Для Латинської Америки та Карибського басейну пріоритетне фінансування отримають: регіональні проекти (зокрема проекти, що включають більше ніж одну прийнятну третю країну, не пов'язану з Програмою) або проекти в країнах з доходом нижче та вище середнього; проекти, які будуть виконуватися в межах географічної багаторічної індикативної програми на рівні країни або регіону (*Erasmus+. EU programme for education, training, youth and sport. Capacity building in the field of vocational education and training (VET)*).

На особливу увагу заслуговують визначені Європейською Комісією очікувані результати проектів, до яких, зокрема, віднесено:

- тісніші зв'язки між третіми країнами, чиї системи ПТО не пов'язані з Програмою, та їхнім ринком праці;
- покращені зв'язки між профілями ПТО та місцевими/регіональними/національними стратегіями і пріоритетами;
- покращений потенціал провайдерів професійно-технічної освіти, особливо в сферах менеджменту, управління, інклузії, забезпечення якості, інновацій та інтернаціоналізації;
- підвищення рівня ознайомлення персоналу, менеджерів, політиків і старших викладачів із підходами, що зближують ринок праці та ПТО;
- покращення знань, технічних, управлінських та педагогічних навичок викладачів та інструкторів ПТО;
- кращий внесок учителів/інструкторів, здобувачів ПТО та роботодавців у навчальні програми, дизайн профілю та реформу навчання;
- підвищення рівня компетентностей, навичок та потенціалу працевлаштування здобувачів ПТО;
- розширення співпраці в різних регіонах світу через спільні ініціативи;
- розвиток компетентностей організацій-учасниць щодо екологічної сталості;

- покращені цифрові навички та компетентності цільової групи через відповідні заходи й ініціативи;
- підвищення рівня соціальних та міжкультурних компетентностей у сфері ПТО (*Erasmus+. EU programme for education, training, youth and sport. Capacity building in the field of vocational education and training (VET)*).

Отже, можемо констатувати, що в сучасних умовах міжнародне співробітництво Європейського Союзу у сфері ПТО спрямоване, передусім, на покращення якості професійно-технічної освіти в усьому світі за рахунок запровадження міжнародних проектів, спрямованих як на розвиток потенціалу національних та регіональних систем ПТО, так і на вдосконалення знань та професійних навичок окремих здобувачів/викладачів/адміністраторів ПТО через програми академічної та професійної мобільності.

Висновки до розділу 2

Загальнополітичні засади розвитку професійно-технічної освіти і в тому числі міжнародного співробітництва в означеній сфері окреслено в згаданих нижче документах.

1. Лісабонський договір (2009), спочатку відомий як Договір про реформування, що являє собою міжнародну угоду, яка вносить зміни до двох основоположних договорів, що заклади конституційне підґрунтя Європейського Союзу. Лісабонський договір зберіг положення попередніх документів про роль ЄС в освіті та навченні, додавши положення, згідно з яким під час визначення та здійснення своєї політики та діяльності Європейський Союз бере до уваги вимоги, пов'язані зі сприянням високому рівню зайнятості, гарантуванням належного соціального захисту, боротьбою з соціальним відчуженням, а також високий рівень освіти, навчання та охорони здоров'я людини.

2. Хартія основних прав Європейського Союзу (2012), ст. 14 якої гарантує право кожної людини на освіту, доступ до професійної підготовки та

підвищення кваліфікації, а ст. 15 – право на вільний вибір професії, пошук роботи, свободу праці, надання послуг у будь-якій державі-члені.

3. Європейська хартія соціальних прав (2017), у якій ідеться про рівні можливості та доступ до ринку праці, насамперед у галузі освіти, професійної підготовки та навчання впродовж життя за допомогою запровадження Європейського плану навичок; Рекомендацій Ради ЄС щодо професійної освіти та навчання; Угоди про навички; Європейського освітнього простору; Плану дій цифрової освіти (2021-2027); Рамки індивідуальних навчальних акаунтів та мікрокредитів; Пакету навичок і талантів; Пілотного фонду талантів ЄС.

4. Копенгагенський процес: посилене європейське співробітництво у сфері професійної освіти та навчання (2002). У документі зазначено, що Копенгагенський процес спрямований на підвищення ефективності, якості та привабливості професійно-технічної освіти та навчання шляхом розширення співробітництва на європейському рівні.

5. Брюгське комюніке про посилене європейське співробітництво у сфері професійної освіти та навчання на період 2011-2020 рр. (2010), у якому визначено, що первинна та безперервна професійно-технічна освіта має подвійну мету: сприяти працевлаштуванню та економічному зростанню, а також реагувати на ширші суспільні виклики, зокрема, сприяти соціальній згуртованості.

Окреслено Європейські рамки індивідуальних навчальних акаунтів та мікрокредитів. Виявлено, що індивідуальні навчальні акаунти – це віртуальні гаманці, установлені державними органами дляожної людини працездатного віку. До таких осіб зараховуються працевлаштовані, самозайняті, ті, хто має нетипові форми праці, а також безробітні і особи, які не є робочою силою. У рамках пропозиції національні органи влади забезпечують адекватне щорічне надання індивідуальних прав на навчання на ці акаунти, з більшими сумами для людей, які найбільше потребують навчання. Люди зможуть накопичувати ці права та використовувати їх протягом своєї кар'єри. Це дозволить їм

розпочати більш тривале або дорожче навчання або навчатися, щоб оновити або завершити набір своїх навичок і у відповідь на нові потреби в навичках на ринку праці. Мікрокредит – це запис результатів навчання, які здобувач освіти отримав після невеликого досвіду навчання (наприклад, сертифікат, нагорода). Метою пропозиції Єврокомісії є встановлення європейського підходу, який дає загальне визначення мікро-повноважень, забезпечує спільні стандарти й покращує визнання через кордони. Мікрокредити можуть підтримувати цілеспрямоване, гнучке підвищення кваліфікації та перекваліфікацію для задоволення нових потреб суспільства та ринку праці. Ураховуючи їх гнучкість, мікрокредитні дані можуть бути розроблені та надані різними провайдерами освітніх послуг у багатьох різних налаштуваннях.

У межах розгляду організації та механізмів міжнародного співробітництва в галузі професійно-технічної освіти окреслено сутність поняття «трансфер», що означає передачу структур, процесів, змісту та практик ПТО з оригінального контексту до цільового контексту. Охарактеризовано рівні трансферу: локальний (місцевий), регіональний і національний, що пов’язані з трьома змістовими елементами – продуктами, проектами та елементами системи. Виходячи з цієї диференціації, трансфер у галузі професійно-технічної освіти в міжнародному контексті можна розглядати в мікро-, мезо- та макроперспективі, адже макрорівень зосереджує увагу на рівні стейкхолдерів і фінансуванні, мезорівень стосується таких елементів, як навчальний план, установи, сертифікація та викладацький склад, тоді як мікрорівень описує конкретні процеси викладання та навчання. Здійснено огляд рівнів трансферу і в іншому аспекті: як імітація, адаптація та трансформація. На рівні імітації перенесені структури в інший контекст є ідентичними, на рівні адаптації – подібними і, відповідно, на рівні трансформації вони значно відрізняються та є інноваційними.

Виявлено національні особливості організації міжнародного співробітництва в галузі професійно-технічної освіти в окремих європейських

країнах (Австрії, Німеччині, Франції, Бельгії Швейцарії), що в цілому відбувають європейські тенденції розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти, зокрема щодо міжнародної мобільності, запровадження спільних програм та проектів, однак мають національну специфіку щодо рівнів трансферу та географічних меж означеної співпраці.

Окреслено роль Європейського центру розвитку професійної освіти та навчання Cedefop та Європейського фонду професійного навчання ETF в організації міжнародного співробітництва в Європейському Союзі. Схарактеризовано зміст та механізми міжнародного співробітництва, що координується ETF у низці регіонів, до яких належать:

- Центральна Азія;
- Східне партнерство;
- Південне і Східне Середземномор'я;
- Африка на південь від Сахари;
- Західні Балкани та Туреччина.

Окреслено зміст програм ERASMUS+ та їх потенціал для досягнення цілей міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти.

Зміст розділу висвітлено в таких публікаціях автора (Христій, 2020б; 2020в; 2021а; 2021б; 2021в; 2022а; 2022б; Khrystii, 2021; 2022).

РОЗДІЛ 3

ПОТЕНЦІАЛ УКРАЇНИ ЩОДО РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ У ФОРМАТІ «УКРАЇНА – ЄС»

У межах висвітлення потенціалу України щодо розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти у форматі «Україна – ЄС» варто, насамперед, зосередитися на передумовах та ключових етапах такого міжнародного співробітництва.

Для кращого розуміння означених передумов вважаємо за доцільне звернутися до змісту доповіді, підготовленої на замовлення Європейського Союзу Aston Centre for Europe – Aston University у 2011 році, присвяченій вивченню ролі місцевих та регіональних органів влади в розвитку співпраці між Україною та ЄС (*Local and regional government in Ukraine and the development of cooperation between Ukraine and the EU*).

Зокрема, у доповіді наголошувалося, що найважливіший спосіб, у який місцеві та регіональні органи влади можуть сприяти розвиткові міцної співпраці між ЄС та Україною, – це партнерство та транснаціональна проектна діяльність. Вони підтримуються, зокрема, через програми фінансування ЄС, які сприяють налагодженню контактів між місцевими та регіональними учасниками в Україні та в межах держав-членів ЄС. Така партнерська діяльність дозволяє розвивати ефективні практики управління на місцевому та регіональному рівнях через обмін досвідом, ідеями та ноу-хау. Транскордонні проекти є додатковим засобом розвитку цих контактів і зміцнення структур управління на місцевому та регіональному рівнях. Місцеві та регіональні органи влади є ключовими учасниками поточного набору транскордонних проєктів, які здійснюються під егідою фінансування ENPI.

У 2010 році ЄС виділив Україні 126 мільйонів євро в межах ENPI. 17 мільйонів євро було спрямовано на запровадження підходів, орієнтованих на розвиток місцевих громад (European Commission, 2011, с. 22). Протягом 2007-

2013 років Україна брала участь у чотирьох програмах ENPI CBC із загальним асигнуванням 401163 мільйони євро. Okрім цього двостороннього фінансування, у 2010 році Україна скористалася заходами співробітництва, що фінансуються в рамках транскордонного, міжрегіонального та регіонального ENPI.

Україна взяла участь у чотирьох програмах транскордонного співробітництва ENPI (CBC):

1) Польща-Білорусь-Україна (186,2 млн. євро на всю програму протягом 2007–2013 pp.), пріоритетними напрямами якої стало підвищення конкурентоспроможності прикордонної території, покращення якості життя, установлення зв'язків та співробітництво між людьми;

2) Угорщина-Словаччина-Румунія-Україна (68,6 млн. євро на всю програму протягом 2007-2013 pp.), пріоритетами якої було визначено сприяння економічному та соціальному розвиткові, підвищення якості навколишнього середовища, підвищення ефективності кордону та підтримку співпраці між людьми;

3) Румунія-Україна-Республіка Молдова (126,7 млн. євро на всю програму протягом 2007-2013 pp.). Пріоритети програми стосувалися конкурентоспроможності прикордонної економіки, навколишнього середовища, надзвичайних ситуацій та взаємодії між людьми та громадами, які проживають у прикордонних районах;

4) Чорноморський басейн (21,3 млн євро на всю програму протягом 2007-2013 pp.). Основними пріоритетами стали: підтримка транскордонного партнерства для економічного та соціального розвитку на основі об'єднаних ресурсів, обмін ресурсами та компетентностями для захисту та збереження навколишнього середовища, а також підтримка культурних та освітніх ініціатив для створення спільногокультурного середовища в басейні.

Україна також бере участь у Програмах транснаціонального співробітництва «Центральна Європа» та «Південно-Східна Європа», розроблених у рамках Європейського фонду регіонального розвитку (ЄФРР),

до яких країну прийняли в травні 2008 року. Означені ініціативи були покликані сприяти розвиткові міжнародного співробітництва України з Європейським Союзом та створенню переваг, які виходять за межі життєвого циклу самих програм. Програми транскордонного співробітництва ENPI CBC мали посилити зв'язки між рівнем розуміння між представниками місцевих та регіональних органів влади в ЄС та Україні, сприяючи навчанню, розбудові адміністративної спроможності, діалогу та обміну кращими практиками в межах ЄС (European Commission, 2011, с. 6).

Варто наголосити, що в означеній доповіді не йшлося про міжнародне співробітництво в сфері ПТО, проте було продемонстровано наявні точки перетину в міжнародній співпраці України та ЄС. Разом із тим, детальний аналіз структури місцевого та регіонального управління в Україні, представлений у доповіді, демонстрував численні слабкі місця, наявні в цій сфері і рекомендації щодо можливостей їх усунення (*Local and regional government in Ukraine and the development of cooperation between Ukraine and the EU*).

Принагідно зауважимо, що початок міжнародної співпраці України та ЄС у сфері ПТО також має подібну хронологічну межу, про що свідчить інша доповідь – «Туринський процес 2010 Україна» (*Torino Process 2010 Ukraine*, 2011), опублікований у 2011 році. Зокрема, у документі йдеться, що у 2010 році, як частину своєї середньострокової стратегії підтримки, Європейський фонд професійного навчання (ETF) запровадив перший цикл перегляду політики та систем професійної освіти та навчання в усіх країнах-партнерах і на територіях, відомий як Туринський процес, про який вже побічно згадувалося в розділі 2.

Таке дослідження ETF мало на меті запровадження регулярних оцінок політики на основі фактичних даних у країнах-партнерах ETF кожні два-три роки з метою: 1) документального аналізу внутрішньої ефективності національних систем ПТО; та 2) вивчення внеску політики та систем ПТО в ширші політичні цілі сталого економічного та соціального розвитку в кожній

країні-партнері, дозволяючи особам, які формують політику, оцінити майбутні варіанти політики та запропонувати відповідні дії для підтримки національної політики ПТО (*Torino Process 2010 Ukraine*, 2011).

Україна була однією з країн-партнерів ETF, яка повністю підтримала ідею спільної, заснованої на фактах оцінки політики ПТО та використання цих результатів у подальшому розвиткові політики модернізації системи ПТО на національному рівні. Після обговорення з ETF підходу до політики оцінювання та методології оцінки ефективності Туринського процесу, Міністерство освіти і науки України взяло на себе відповіальність за збір необхідних доказів і підготовку звіту Туринського процесу як невід'ємної складової своїх зусиль із розробки Національної концепції реформування системи ПТО в Україні. ETF сприяв підготовці урядом України звіту Туринського процесу за допомогою методології участі, яка ґрунтується на зборі й аналізі даних про ключові політичні цілі, тенденції, виклики та потреби.

Довгострокова мета полягає в тому, щоб Туринський процес став керованим інструментом самооцінки для політиків у всіх країнах-партнерах ETF для підтримки розробки національної політики, моніторингу реалізації цієї політики та оцінки її ефективності. Україна та кілька інших країн-партнерів із самого початку вирішили продемонструвати участь у Туринському процесі у форматі самооцінювання. Звіт Туринського процесу та Національна концепція реформування системи ПТО були підготовлені паралельно протягом 2010 року із чіткими перехресними посиланнями, головним чином пов'язаними з аналізом вимог до реформування системи та ключовими рекомендаціями щодо дій, спрямованих на реформування ПТО.

ETF підтримав Україну в поточному процесі самооцінювання, працюючи з урядом, національними експертами та соціальними партнерами на етапах аналізу й підготовки проекту звіту, а також під час серії консультацій, семінарів і двосторонніх обговорень. Експерти ETF неодноразово переглядали проект звіту Туринського процесу та надавали

коментарі й відгуки авторам. ETF вважає, що Туринський процес є дуже цінним, оскільки спонукає до аналізу політики національної системи професійно-технічної освіти на основі збору й вивчення переконливих доказів перед пропозицією нової політики або змін до існуючої. Це також запускає внутрішній процес науково-обґрунтованої політики для оцінки ефективності ПТО, а також ефективності використання державних коштів, виділених на систему професійної освіти та навчання.

ETF наголошує, що результати здійсненого урядом самооцінювання можуть відображати існуючі та успадковані традиції стратегічного планування країн-партнерів і що інструменти, доступні для аналізу доказів у таких звітах, не завжди дозволяють урядам визначити чіткі пріоритети реформ, а також надати вагомі докази дій щодо їх реалізації, – і це певною мірою стосувалося досліджуваного звіту про самооцінювання ефективності реалізації Туринського процесу України. Також у доповіді йшлося, що ETF продовжуватиме програмну допомогу для підтримки аналізу політики та формулювання політики на основі фактичних даних у межах процесу реформування ПТО в Україні та працюватиме спільно з урядовими партнерами, роботодавцями, національними експертами та іншими зацікавленими сторонами для визначення методів та інструментів ЕВР, а також для надання допомоги освітнім політикам щодо включення означених методів та інструментів у щоденний політичний процес.

Звіт про участь у Туринському процесі дозволив ETF вивести співпрацю з урядом України на новий рівень і надав безцінний досвід у підтримці політики, заснованої на фактичних даних, для вдосконалення системи ПТО з метою забезпечення її якості, ефективності, результативності й відповідності вимогам сучасної переходної економіки, до якої належить українська (*Torino Process 2010 Ukraine*, 2011, с. 3).

У звіті самооцінювання наголошувалося на нагальній необхідності переорієнтації професійно-технічної освіти, щоб задоволити потреби економіки та ринку праці й забезпечити отримання нових навичок. Такі дії

вимагають покращення якості, актуальності та ефективності надання послуг у галузі професійно-технічної освіти та посилення співпраці між провайдерами освітніх послуг та ринком праці. Також було визначено необхідність пошуку кращого балансу між попитом і пропозицією на ринку праці, головним чином через ефективну співпрацю між закладами освіти та роботодавцями.

Ключовими пріоритетами реформ у галузі ПТО урядом України було визначено:

- створення системи забезпечення якості ПТО (шляхом розроблення моделей якості, створення нових освітніх стандартів, що базуються на компетентностях, моніторингу й оцінки якості тощо);
- розроблення нового покоління професійних та освітніх стандартів і національної рамки кваліфікацій;
- перегляд змісту ПТО й розроблення та впровадження модульних, компетентнісних навчальних програм;
- удосконалення системи підготовки педагогічних працівників закладів ПТО;
- досягнення ефективного соціального партнерства шляхом регулярного залучення соціальних партнерів до розвитку ПТО;
- запровадження та пілотування нових інструментів для прогнозування потреб у навичках з метою створення інтерфейсу з розвитком системи ПТО та адаптації надання освітніх послуг до мінливих потреб економіки й ринку праці;
- визнання інформальної та неформальної освіти невід'ємною складовою безперервного професійного розвитку та навчання;
- оновлення чинної нормативно-правової бази (шляхом удосконалення чинного законодавства та розроблення нових нормативних актів) і, зокрема, створення основи для ефективного залучення соціальних партнерів до розробки нових професійних та освітніх стандартів, надання освітніх послуг та забезпечення якості освіти;

- покращення системи моніторингу або відстеження кар'єрного шляху випускників;
- розроблення нових правових та організаційних зasad ПТО на основі принципу автономії закладів освіти;
- оптимізацію існуючої мережі ПТО відповідно до довгострокових економічних пріоритетів;
- покращення управління ПТО на основі державно-приватного партнерства;
- диверсифікацію механізмів та джерел фінансування (децентралізацію управління фінансуванням та функціями на місцевий рівень, фінансування на душу населення тощо);
- соціальне сприяння покращенню статусу професійної підготовки (профорієнтаційні послуги, співпраця з Державною службою зайнятості (ДСЗ) для розробки рекламних та інформаційних матеріалів, забезпечення загальноосвітніх шкіл комп'ютерними терміналами, проведення конкурсів професійних навичок);
- запровадження відповідного міжнародного досвіду (міжнародні проекти та аналіз досвіду роботи в інших країнах) (*Torino Process 2010 Ukraine*, 2011, с. 5).

Крім означених пріоритетів, у звіті самооцінювання визначено основні труднощі та виклики, що перешкоджають реформам у сфері ПТО, кроки, яких було досягнуто відповідно до встановлених пріоритетів протягом 2009-2010 рр., у додатках – структуру ПТО та відповідне законодавство.

У 2016 році в межах співпраці ETF та Міністерства освіти і науки України й у річищі окреслених раніше пріоритетів було запроваджено пілотний стратегічний проект «Децентралізація ПТО в Україні – поштовх до дій» в місті Київ та чотирьох областях – Вінницькій, Львівській, Рівненській та Дніпропетровській. Результати проекту знайшли відображення в однайменній Зеленій книзі (*Децентралізація професійно-технічної освіти (ПТО) в Україні – поштовх до дій*, 2017).

У розділі «Загальний контекст» наголошується на можливостях та потенціалі, що відкрилися для міжнародного співробітництва України з Європейським Союзом після підписання Угоди про асоціацію між Україною та ЄС в грудні 2014 року, а також набрання чинності Угодою про створення поглибленої та всеохоплюючої зони вільної торгівлі (УПВЗВТ).

Зокрема, в Зеленій книзі наголошується на вимогах Угоди про асоціацію щодо реформування системи ПТО через упровадження НРК для підвищення прозорості означеної системи й визнання кваліфікацій з урахуванням досвіду країн ЄС (*Децентралізація професійно-технічної освіти (ПТО) в Україні – поштовх до дій*, 2017, с. 9).

У документі окреслено проекти, що фінансуються ЄС в межах міжнародного співробітництва, а саме:

- проект ЄС Твіннінг «Модернізація законодавчих стандартів та принципів освіти та навчання у відповідності до політики Європейського Союзу щодо навчання впродовж життя»;
- проект «Підтримка політики регіонального розвитку в Україні»;
- проект EU SURE («Підтримка України у відновленні її економіки»);
- «U-LEAD» («Місцеве розширення прав і можливостей, підзвітність та розвиток»);
- інші проекти, спрямовані на підтримку регіонального розвитку.

Цілком слушною є висловлена авторами книги теза про те, що незважаючи на той факт, що за своєю назвою лише проект ЄС Твіннінг безпосередньо стосувався розвитку ПТО в Україні, однак, насправді, як переконливо свідчить досвід Європейського Союзу, невід'ємною складовою економічного розвитку країни є розвиток системи ПТО. Відтак, проекти, спрямовані на розвиток регіонів, значною мірою сприяють модернізації й удосконаленню системи ПТО.

В аналітичному документі ETF «Ключові політичні розробки в галузі освіти, навчання та зайнятості – Україна» (Key policy developments in education, training and employment – Ukraine), опублікованому на сайті

організації (European Training Foundation, 2023), йдеться про ключові здобутки України на шляху європейської інтеграції та розвитку міжнародного співробітництва у сфері ПТО попри корективи, що були внесені повномасштабним вторгненням РФ в Україну.

Зокрема, наголошено, що поточні реформи професійно-технічної освіти та навчання здійснюються в річищі європейських пріоритетів та спрямовані на децентралізацію, забезпечення якості та розвиток державно-приватне партнерство як фундаментальні стратегії вдосконалення системи ПТО, узгодження його з міжнародними стандартами та сприяння сталому розвитку (European Training Foundation, 2023, с. 3).

Реформа законодавства у сфері ПТО, що триває в Україні, ініційована Законом «Про освіту», ухваленим у 2017 році, забезпечує стратегічну основу для освітніх змін, у тому числі в галузі ПТО. Цей закон запроваджує концепцію Нової української школи та акцентує увагу на Національній рамці кваліфікацій (НРК), навчанні впродовж життя та ключових компетентностях в освіті. Він також установлює національну систему кваліфікацій (НСК), рамки галузевих кваліфікацій і часткові кваліфікації. Концепція «Сучасна професійна освіта», яка була прийнята у 2019 році та виступає орієнтиром для розвитку політики у сфері ПТО до 2027 року, зосереджена на трьох окреслених вище пріоритетах.

У документі ETF йдеться, що в 2019 році Україна запровадила «Потенціал компетентностей (основи державного стандарту)» у рамках нових стандартів освіти. Ця основа формує державні стандарти для різних рівнів освіти, включно з ПТО (рівні 2 і 3 ISCED). Для посилення політики ПТО до регіональних рад ПТО при Офісі Президента додано Раду з питань розвитку ПТО, створену в березні 2021 року. Такий крок зумовлено очікуванням, що належна інституціоналізація означеної структури посилить політичну актуальність і координацію між національним і регіональним рівнями, узгоджуючи процес децентралізації (European Training Foundation, 2023, с. 7).

У документі «Ключові політичні розробки в галузі освіти, навчання та зайнятості – Україна» наголошено, що до повномасштабного вторгнення РФ Україна активно вдосконалювала свою систему ПТО шляхом суттєвих реформ, спрямованих на модернізацію системи й децентралізацію управління. Стратегічний документ ПТО від грудня 2021 року, відомий як Концепція Державної цільової соціальної програми розвитку ПТО на 2022-2027 роки, окреслює майбутню програму з конкретними завданнями:

- підвищення відповідальності органів державної влади, місцевого самоврядування, бізнесу та партнерських організацій для виконання пріоритетного завдання в межах програми. У даному контексті йдеться про сприяння вертикальному та горизонтальному співробітництву та обміну досвідом між означеними зацікавленими сторонами;
- підвищення кваліфікації фахівців на національному та регіональному рівнях разом із розвитком спроможності закладів ПТО, організацій громадянського суспільства та бізнесу пропонувати високоякісні послуги у сфері ПТО, у тому разі її надання пріоритетної уваги закладам із особливими умовами навчання;
- створення та розвиток наглядових рад закладів ПТО;
- реалізація інклузивного підходу, забезпечення рівних прав та доступу до послуг, можливостей та інформації для різних категорій здобувачів освіти, зокрема осіб із обмеженими можливостями.

У сфері освіти дорослих (аналог європейського C-VET – безперервної професійної освіти) законодавство, пов'язане з системою кваліфікацій, регулює професійні кваліфікації, валідацію результатів неформальної та інформальної освіти, незалежну оцінку набутих навичок кваліфікаційними центрами та розробку рамок галузевих кваліфікацій. 1 липня 2022 року набув чинності Закон № 2312-IX про внесення змін до Закону України «Про професійно-технічну освіту». Цей закон, який зосереджується на аспектах підготовки кваліфікованих кадрів під час воєнного стану та відновлення економіки, насамперед, підтримує інтереси роботодавців і надає додаткові

можливості для використання коштів державного чи місцевого бюджетів для навчання працівників. Крім того, 17 червня 2022 року набув чинності Закон № 2179-IX «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо функціонування НРК». Основні зміни, які вносить цей закон, стосуються оновлених визначень важливих термінів, змін у розвиткові професійних стандартів, надання розробникам повноважень самостійно затверджувати професійні стандарти, посилення ролі Національного агентства кваліфікацій (NQA) та оновлення правил для галузевих рад, зокрема щодо аспектів фінансування.

Отже, розглянувши особливості державної політики України щодо міжнародного співробітництва у сфері ПТО з Європейським Союзом, вважаємо за доцільне зосередитися на низці проектів такого співробітництва.

Однією з таких ініціатив є програма підтримки реформ у сфері ПТО EU4Skills, що реалізується протягом 2019 – 2023 років. Міжнародними партнерами України в означеній програмі виступають такі держави ЄС як Німеччина, що через свої агенції – Німецьке товариство міжнародного співробітництва (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit – GIZ) та Кредитну спілку для реконструкції (Kreditanstalt für Wiederaufbau – KfW) – виступає координатором програми, а також Естонія, Польща та Фінляндія.

Метою EU4Skills визначено модернізацію закладів ПТО, удосконалення матеріально-технічної бази, зокрема обладнання, створення Центрів професійної майстерності, навчання адміністрації та педагогічного персоналу закладів ПТО в низці пілотних областях України: Вінницькій, Запорізькій, Львівській, Миколаївській, Полтавській, Рівненській та Чернівецькій (*EU programme “EU4Skills” supports Ukraine in reforming system of vocational education and training, 2019*).

До пріоритетів імплементації EU4Skills у практику українських закладів ПТО належать модернізація інфраструктури та обладнання відповідних пілотних закладів і розроблення нового курикулуму. Такі модернізаційні кроки націлені на досягнення випускниками та педагогічним

персоналом відповідності вимогам ринку праці. Результат реалізації EU4Skills його ініціатори вбачають у створенні ефективної і прозорої системи управління ПТО, розробленні нових стандартів, якісних ОП і нових кваліфікацій, що відповідають сучасним вимогам ринку праці та політиці сталого розвитку країни.

Як було наголошено, серед пріоритетів програми визначено створення центрів професійної майстерності, устаткованих сучасним обладнанням, а також наявними інноваційними навчальними технологіями. Такі центри професійної майстерності повинні перетворитися на лідерів реформаційного руху у сфері ПТО й осередками передового досвіду, насамперед європейського, позитивні концептуальні ідеї якого можуть буди творчо імплементовані в інших закладах ПТО нашої країни. Досліджувана програма спрямована не тільки на надання всебічної підтримки у створенні таких центрів, а й посилення діяльності в аспекті залучення роботодавців до організації освітнього процесу в закладах професійно-технічної освіти. У цьому контексті варто згадати ще один пріоритетний напрям EU4Skills – професійну підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та адміністрації закладів ПТО (*EU programme “EU4Skills” supports Ukraine in reforming system of vocational education and training, 2019*).

EU4Skills передбачено низку заходів, які мають бути реалізовані протягом 2019-2023 років на національному та регіональному рівнях (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Заходи щодо реалізації програми міжнародного співробітництва
EU4Skills впродовж 2019-2023 років**

<i>На національному рівні</i>	<i>На регіональному рівні</i>
<ul style="list-style-type: none"> - підтримка в розробленні законодавства для регулювання ПТО; - підтримка Національного агентства кваліфікацій у розробці національної рамки кваліфікацій для відповідних рівнів ПТО, що відповідає Європейській рамці кваліфікацій та реєстру кваліфікацій; - розробка оптимізованого багатоканального механізму фінансування ПТО, що забезпечує ефективність фінансових асигнувань; - внесення профорієнтаційної складової в освітні стандарти Нової української школи; - розробка нових освітніх і професійних стандартів, а також сучасних освітніх програм для закладів ПТО; - розробка структури для кваліфікаційних центрів, метою діяльності яких є валідація результатів формальної, неформальної та інформальної освіти 	<ul style="list-style-type: none"> - підтримка в розробленні та реалізації регіональних стратегій і планів дій щодо функціонування систем ПТО; - зміцнення рад закладів ПТО з метою активізації їхньої участі в розвиткові регіонального сектору ПТО; - запровадження методології інформаційної системи ринку праці та надання можливості збору даних місцевим стейкхолдерам задля визначення прогнозованих потреб ринку праці та планування подальшого розвитку сектору; - організація професійної підготовки та перепідготовки педагогічних працівників на засадах компетентнісного підходу задля отримання нових цифрових та м'яких навичок; - проведення навчання без відриву від виробництва для викладачів та керівників закладів фахової передвищої та професійної (професійно-технічної) освіти, щоб уможливити професійно-технічну освіту, засновану на компетентнісному підході, орієнтовану на потреби ринку праці; - внесення пропозицій щодо вдосконалення механізмів фінансування та розподілу бюджетних коштів в межах досліджуваної сфери; - запровадження системи профорієнтації та консультування з питань кар'єри

Систематизовано автором на основі: About EU4Skills.

Зауважимо, що період реалізації програми EU4Skills через зовнішні чинники можна поділити на два етапи: 1) реалізація програми до початку війни в Україні та 2) реалізація програми в умовах воєнного стану.

До 24 лютого 2022 року частина досліджуваної нами програми, що належала до сфери відповідальності Німецького товариства міжнародного співробітництва (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit – GIZ), складалася з двох складових. Перша складова передбачала створення необхідного для реалізації реформи у сфері ПТО підґрунтя через: підтримку в розробленні законодавства та планів дій, посилення національних та регіональних механізмів координації, розроблення рекомендацій для покращення фінансування ПТО в тому числі й за рахунок бюджетних коштів. Друга складова стосувалася власне реалізації реформи в галузі професійно-технічної освіти на національному та регіональному рівнях у обраних пілотних закладах цільових регіонів (*About EU4Skills*).

Після початку війни в Україні виникла нагальна потреба в переформатуванні пріоритетних напрямів реалізації досліджуваної програми, що було погоджено з Німецьким товариством міжнародного співробітництва. Наслідком введення адаптаційних заходів стало окреслення низки актуальних в умовах воєнного стану пріоритетів для розвитку ПТО в Україні:

- в умовах перетворення закладів ПТО на хаби для внутрішньо переміщених осіб міжнародні партнери програми EU4Skills надали екстрену допомогу означеним українським закладам, до якої було включено надання ліжок, товарів першої необхідності, медичних засобів тощо. Ще одним напрямом стала допомога хабам в організації психосоціальної підтримки, догляду за дітьми та інших заходів;
- стимулювання закладів професійної освіти до продовження навчання в умовах воєнного стану засобами дистанційного навчання через надання підтримки в розробленні дистанційних курсів та навчальних матеріалів, до яких здобувачі освіти можуть отримати доступ на онлайн-платформі МОН;

- зміцнення спроможності українських закладів ПТО задовольняти потреби в професійних навичках, потрібних на етапі післявоєнного відновлення й відбудови країни. Адже незаперечним є факт, що після завершення війни буде спостерігатися значне зростання попиту на кваліфікованих працівників у таких галузях, як будівництво, соціальне забезпечення та інші пов'язані з відновленням країни сектори економіки.

Для надання підтримки в післявоєнному відновленні та відбудові країни EU4Skills окреслено низку заходів, орієнтованих на МОН та іншим стейкхолдерів у процесі виявлення та розвитку їхнього потенціалу. Така підтримка передбачає зміцнення адміністративної спроможності, а також задоволення потреб здобувачів освіти, ВПО та вразливих груп населення в оновленні існуючих або набутті нових професійних навичок (*About EU4Skills*).

Принагідно підкреслимо, що крім двох окреслених вище складових, координованих Німецьким товариством міжнародного співробітництва, програма EU4Skills має ще й третю складову, координовану Кредитною спілкою для реконструкції (Kreditanstalt für Wiederaufbau – KfW) безпосередньо через Український фонд соціальних інвестицій.

Означена складова передбачає створення сучасної інфраструктури в системі ПТО задля підвищення привабливості означеної системи для здобувачів освіти. Інфраструктурні зміни мають закласти підвалини для надання закладами професійно-технічної освіти ефективних освітніх послуг, націлених на формування та розвиток у здобувачів ПТО навичок, затребуваних на вітчизняному ринку праці.

У межах третьої складової заплановано такі заходи:

- заходи, класифіковані як «швидкі перемоги» (Quick Win), тобто такі, що забезпечують ранній вплив і видимість змін;
- модернізація інфраструктури пілотних закладів ПТО в цільових областях, зокрема й за рахунок забезпечення сучасним навчальним обладнанням (там само).

Варто наголосити, що війна в Україні спричинила призупинення реалізації програми в окремих закладах ПТО – насамперед, тих, що розташовані близько до лінії фронту або на тимчасово окупованих територіях.

Також зауважимо, що крім розглянутої вище програми міжнародного співробітництва ЄС та України, націленої на підтримку реформування професійно-технічної освіти, українські провайдери ПТО та інші зацікавлені в означеному процесі сторони беруть участь у програмах міжнародного співробітництва Європейського Союзу в межах конкурсів Erasmus+, детально розглянутих нами в межах п.2.3.

Після початку війни в Україні 24 лютого 2022 р. п'ять українських провайдерів ПТО спільно з 23 партнерами з десяти країн-членів ЄС стали переможцями конкурсу й отримали фінансування на реалізацію двох проектів за напрямом «Розвиток потенціалу у сфері професійно-технічної освіти та навчання» (*Capacity Building in the Field of Vocational Education and Training*): «За межі Європи з мікрокредитами» (*Beyond Europe with Micro-credentials – BEM*) та «Партнерство професійно-технічної освіти для зеленої та розумної електроенергії в будівлях» (*VET partnership for Green and Smart Electricity in Buildings*). Метою цих проектів стала модернізації освітніх програм, розвиток мікрокредитів та зміцнення інтернаціоналізації в закладах ПТО (*National Erasmus+ Office in Ukraine. Capacity building in the field of vocational education and training winners 2022: Ukraine*).

Проект «За межі Європи з мікрокредитами» спрямований на імплементацію в Україні досвіду європейської кредитної системи професійної освіти та навчання (*European credit system for vocational education and training – ECVET*) для розробки мікрокредитів. Проект наголошує на важливості адаптації на місцевому рівні мікрокредитів в країнах, які не є членами ЄС. Мікрокредити є необхідними для розвитку у здобувачів освіти професійних навичок, що відповідають вимогам ринку праці. Зміст таких мікрокредитів зумовлено потребами цільових секторів і визначається під час консультацій із регіональними партнерами. Цільовою аудиторією для здобуття мікрокредитів є

соціально незахищенні верстви населення, які були недостатньо охоплені освітніми послугами. До таких цільових категорій віднесено здобувачів освіти, які проживають у структурно слабких регіонах, батьки-одинаки, некваліфіковані працівники, біженці, мігранти та інші особи, які потребують підтримки). Мікрокредити ВЕМ можуть бути використані в пірвинній та безперервній ПТО, як додаткові кваліфікації або як доказ проходження навчання засобами неформальної освіти. Проектом передбачено розроблення орієнтовно 10-12 мікрокредитів для кожної країни-партнера. Проектом передбачається, що після обґрунтування мікрокредити знайдуть відображення в «Банку навичок», розробленому партнерами з Норвегії. Цей факт додасть мікрокредитам європейську додану вартість і дозволить здійснити трансфер в інші країни або інші сектори (*Beyond Europe With Micro-Credentials*).

Проект «Партнерство професійно-технічної освіти для зеленої та розумної електроенергії в будівлях» (VET partnership for Green and Smart Electricity in Buildings) орієнтований на надання національним провайдерам професійно-технічної освіти індивідуальних рішень, навчальних матеріалів, результатів вивчення кейсів, інструментів та рекомендацій, які допоможуть означенім провайдерам осучаснити свою практику та освітні програми задля задоволення потреб ринку праці у кваліфікованих кадрах у сфері будівництва та відновлюваної енергетики (*VET partnership for Green and Smart Electricity in Buildings*).

У наступному, 2023 році, переможцем конкурсу проектів ERASMUS+ КА2 «Співпраця між організаціями та установами» (Cooperation among organisations and institutions) за напрямом «Розвиток потенціалу у сфері професійно-технічної освіти та навчання» ще один проект для провайдерів ПТО, спрямований на розвиток потенціалу в означеній галузі, отримав фінансування від ЄС.

Відібраний для фінансування проект «Розбудова потенціалу горизонтальної ПТО для інтернаціоналізації та модернізації, включаючи інновації, цифровізацію та сталість шляхом трансферу методологій й обміну

кращими практиками» має бути спільно реалізовано партнерами з Латвії, Італії та України. З боку нашої країни учасником проекту став Волинський фаховий коледж Національного університету харчових технологій (*National Erasmus+ Office in Ukraine. Capacity building in the field of vocational education and training winners 2023: Ukraine*).

Отже, можемо констатувати, що участь українських провайдерів професійно-технічної освіти в проектах міжнародного співробітництва дозволяє детально ознайомитися з прогресивним досвідом європейських партнерів і розширити свій потенціал для реформування досліджуваної галузі на засадах європейських цінностей та стандартів.

Ураховуючи окреслене вище, потенціал України щодо розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти у форматі «Україна – ЄС» вбачаємо в комплексній реалізації низки заходів на національному, регіональному, інституційному та індивідуальному рівнях.

На національному рівні важливим є продовження процесу реформування галузі ПТО, розроблення й удосконалення відповідного законодавства з урахуванням стратегічних пріоритетів Європейського Союзу, оновлення класифікатора професій з урахуванням сучасних вимог світового ринку праці, удосконалення професійних стандартів, системи забезпечення якості ПТО за рахунок залучення незалежних національних органів забезпечення якості до експертизи освітніх програм підготовки фахівців. З метою кращого інформування про перебіг реформування професійно-технічної освіти та наявні пропозиції міжнародної співпраці доцільним є створення національного інформаційного порталу.

На регіональному рівні необхідним є постійний моніторинг регіональних потреб ринку праці у професійних навичках, набуття яких сприятиме зміщенню економічного потенціалу регіону та забезпеченню сталого розвитку, а також полегшить пошук потенційних міжнародних партнерів для участі в проектах міжнародного співробітництва, спрямованих на розвиток конкретних потреб регіону у професійних навичках. При нагідно зауважимо,

що пошук партнерів для міжнародного співробітництва у сфері ПТО має стати одним із пріоритетів для розвитку регіону.

На інституційному рівні значний потенціал для розвитку міжнародного співробітництва у сфері ПТО має участь закладів професійно-технічної освіти в міжнародних проектах ERASMUS+ як за напрямом КА2 «Співпраця між організаціями та установами» (Cooperation among organisations and institutions), що включає як партнерство для співпраці, так і розвиток потенціалу ПТО та центри професійної майстерності. У даному напрямі заклади ПТО мають всі можливості для вивчення прогресивного європейського досвіду та розроблення власних траєкторій для вдосконалення.

На індивідуальному рівні важливим аспектом є активізація індивідуальної мобільності здобувачів освіти, педагогічного персоналу та адміністрації закладів ПТО шляхом участі в програмах міжнародної мобільності задля вдосконалення власних компетентностей та підвищення конкурентоспроможності на ринку праці.

Висновки до розділу 3

У розділі в межах висвітлення потенціалу України щодо розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти у форматі «Україна – ЄС» проаналізовано передумови та чинники, що сприяли розвиткові міжнародного співробітництва в досліджуваному аспекті.

Окреслено зміст аналітичних доповідей Європейської Комісії та Європейського фонду професійного навчання, у яких висвітлено результати досліджень щодо стану професійно-технічної освіти в Україні, напрямів реформування означененої сфери, здобутків країни в даному напрямі, труднощів та викликів, з якими стикаються освітні політики та провайдери ПТО у процесі запровадження реформ.

Окреслено проекти міжнародного співробітництва, що реалізуються в Україні на сучасному етапі, й визначено низку заходів які можуть бути

реалізовані на національному, регіональному, інституційному та індивідуальному рівнях задля покращення міжнародного співробітництва у форматі «Україна – ЄС»:

- на національному рівні – продовження процесу реформування галузі ПТО, розроблення й удосконалення відповідного законодавства з урахуванням стратегічних пріоритетів Європейського Союзу, оновлення класифікатора професій з урахуванням сучасних вимог світового ринку праці, удосконалення професійних стандартів, системи забезпечення якості ПТО за рахунок залучення незалежних національних органів забезпечення якості до експертизи освітніх програм підготовки фахівців; створення національного інформаційного порталу для інформування зацікавлених сторін;
- на регіональному рівні – постійний моніторинг регіональних потреб ринку праці у професійних навичках; пошук партнерів для міжнародного співробітництва у сфері ПТО;
- на інституційному рівні – участь закладів професійно-технічної освіти в міжнародних проектах ERASMUS+ за напрямом КА2 «Співпраця між організаціями та установами», що включає як партнерство для співпраці, так і розвиток потенціалу ПТО та центри професійної майстерності;
- на індивідуальному рівні – активізація індивідуальної мобільності здобувачів освіти, педагогічного персоналу та адміністрації закладів ПТО шляхом участі в програмах міжнародної мобільності задля вдосконалення власних компетентностей та підвищення конкурентоспроможності на ринку праці.

Зміст розділу висвітлено в таких публікаціях автора (Христій, 2020в; 2023).

ВИСНОВКИ

Цілісний аналіз теоретичних, нормативних, організаційних та змістово-процесуальних зasad міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі дозволив дійти таких **висновків**.

У межах характеристики стану розробленості проблеми міжнародного співробітництва в Європейському Союзі в українському науково-педагогічному дискурсі з'ясовано, що досліджуваний феномен є предметом наукового інтересу широкого кола українських учених. Установлено, що проблема міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі не знайшла достатнього цілісного висвітлення. Результатом структурно-логічного аналізу українських наукових розвідок із досліджуваної проблеми стало виділення таких аспектів її розгляду: 1) безпековий; 2) політичний; 3) соціально-економічний; 4) професійно-педагогічний.

Виявлено, що провідними напрямами досліджень стали: формування політики щодо міжнародного співробітництва України з країнами ЄС в боротьбі з тероризмом, організованою злочинністю та корупцією; забезпечення економічної та кібербезпеки; розширення формату діалогу з Європейським Союзом у воєнно-політичному, військово-технічному та військовому аспектах в умовах воєнного стану в Україні; євроінтеграційна політика; реформування систем освіти, зокрема й професійно-технічної, з урахуванням європейських тенденцій та стратегічних пріоритетів.

За допомогою методу термінологічного аналізу з'ясовано сутність ключових понять дослідження: «міжнародне співробітництво», «професійна освіта», «професійно-технічна освіта», «професійна освіта та навчання», «первинна професійна освіта та підготовка», «безперервна професійна освіта та підготовка», а також низки інших понять, що дозволяють конкретизувати сутність досліджуваного феномену.

Висвітлено концептуальні засади розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі, до яких віднесено низку теорій міжнародного співробітництва, а саме: теорію міжнародного співробітництва С. Баррета, раціоналістичну теорію, теорію конфлікту, народну теорію, репутаційну теорію, теорію неоліберального інституціоналізму тощо.

Визначено передумови розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі, зокрема: становлення та розвиток перших, так званих класичних моделей професійно-технічної освіти, що сформувалися в країнах-родоначальницях означеного процесу: ринкової моделі у Великій Британії, державно-бюрократичної моделі у Франції та корпоративної моделі дуальної професійної освіти в Німеччині, що заклали підвалини для формування національних моделей професійно-технічної освіти в інших країнах Європи шляхом поєднання окремих рис означених моделей; розвиток промислових революцій, стрімкі темпи індустриалізації країни, що зумовили потребу у кваліфікованих працівниках із ширшим набором професійних навичок.

Виокремлено етапи розвитку політики ЄС у сфері професійно-технічної освіти в цілому та міжнародного співробітництва зокрема: I етап – початковий (1951-1962) – характеризується запровадженням основних зasad європейської політики у сфері професійно-технічної освіти; II етап – становлення та розширення (1963-1991) – ознаменувався створенням та розширенням мережі організацій, спрямованих на надання підтримки державам-членам і соціальним партнерам у розробленні та провадженні політики у сфері професійно-технічної освіти, посилення соціальної інклузії та зміцнення ролі навичок; III етап – інтенсифікації (1992-1999) – знаковими подіями під час якого стали прийняття Маастрихтського договору (Договору про ЄС) та проголошення Лісабонської декларації; IV етап – інституційної інтеграції на основі синтезу зовнішньої та внутрішньої складових (2000 р. – дотепер) – спрямований на досягнення стратегічної мети – перетворення Європи на

найбільш конкурентоспроможну та динамічну економіку, засновану на знаннях, здатну забезпечити стійке економічне зростання, покращити якість робочих місць та забезпечити соціальну згуртованість суспільства.

Окреслено нормативні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі, зокрема, такі документи: Копенгагенський процес: посилене європейське співробітництво у сфері професійної освіти та навчання (2002), Лісабонський договір (2009), Брюгське комюніке про посилене європейське співробітництво у сфері професійної освіти та навчання на період 2011-2020 рр. (2010), Хартія основних прав Європейського Союзу (2012), Європейська хартія соціальних прав (2017), Рекомендації Ради ЄС щодо професійної освіти та навчання тощо.

У межах розгляду організаційних зasad міжнародного співробітництва в галузі професійно-технічної освіти окреслено сутність поняття «трансфер», що означає передачу структур, процесів, змісту та практик ПТО з оригінального до цільового контексту. Охарактеризовано рівні трансферу: локальний (місцевий), регіональний і національний, що пов'язані з трьома змістовими елементами – продуктами, проектами та елементами системи, а також рівні, пов'язані зі ступенем імплементації змістових елементів: імітація, адаптація та трансформація. Доведено, що на рівні імітації перенесені структури в інший контекст є ідентичними, на рівні адаптації – подібними і, відповідно, на рівні трансформації вони значно відрізняються та є інноваційними.

Окреслено національні механізми та особливості організації міжнародного співробітництва в галузі професійно-технічної освіти в окремих європейських країнах (Австрії, Німеччині, Франції, Бельгії Швейцарії), що в цілому відбувають європейські тенденції розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти, зокрема щодо міжнародної мобільності, запровадження спільних програм та проектів, однак мають національну специфіку щодо рівнів трансферу та географічних меж означеної співпраці.

Висвітлено змістово-процесуальні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі. Окреслено роль Європейського центру розвитку професійної освіти та навчання Cedefop та Європейського фонду професійного навчання ETF в організації міжнародного співробітництва в Європейському Союзі. Схарактеризовано зміст програм міжнародного співробітництва, що координується ETF у низці регіонів (Центральна Азія; Східне партнерство; Південне і Східне Середземномор'я; Африка на південь від Сахари; Західні Балкани та Туреччина), а також зміст програм ERASMUS+ та їх потенціал для досягнення цілей міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти.

У процесі висвітлення потенціалу України щодо розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти у форматі «Україна – ЄС» проаналізовано передумови та чинники, що сприяли розвиткові міжнародного співробітництва в досліджуваному аспекті. Окреслено зміст аналітичних доповідей Європейської Комісії та Європейського фонду професійного навчання, у яких висвітлено результати досліджень щодо стану професійно-технічної освіти в Україні, напрямів реформування означеної сфери, здобутків країни в даному напрямі, труднощів та викликів, з якими стикаються освітні політики та провайдери ПТО у процесі запровадження реформ.

Окреслено проекти міжнародного співробітництва, що реалізуються в Україні на сучасному етапі, їх визначено низку заходів, які можуть бути реалізовані на національному, регіональному, інституційному та індивідуальному рівнях задля покращення міжнародного співробітництва у форматі «Україна – ЄС».

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. На подальше вивчення заслуговує питання імплементації позитивних концептуальних ідей європейського досвіду та кращих практик окремих країн

Європейського Союзу з метою модернізації системи професійно-технічної освіти в Україні та її наближення до європейських і світових стандартів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Артюшина, М.В., Романова, Г.М., Пуховська, Л.П. (2017). Сучасні педагогічні технології професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)*. Збірник наукових праць, (сс. 313-320). Київ: Видавничий дім «Сам».
- Бабець І. Г. (2013). Концептуальні засади стратегії економічної безпеки інтеррегіонального співробітництва України з країнами ЄС. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ, 1*, 3-13.
- Базиль, Л. О. (2020). Кар'єрні центри в системі професійно-технічної освіти: проблеми функціонування та шляхи їх вирішення. *Scicerise: Педагогічна освіта, 1 (34)*, 31-35.
- Базиль, Л. О., Єршова, Л. М. (2020). Ефективні вектори співпраці інституту професійно-технічної освіти НАПН України з навчально(науково)-методичними центрами (кабінетами) професійно-технічної освіти. *Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2(1)*, 1-10.
- Базиль, Л. О. (2021). Психолого-педагогічні умови кар'єрного розвитку викладачів закладів професійної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8 (112)*, 76-95.
- Войтех, О., Войтех, К. (2022). Поточні механізми реалізації заходів міжнародного військового співробітництва в контексті Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом у межах Спільної політики безпеки та оборони. *Збірник наукових праць Центру воєнно-стратегічних досліджень Національного університету оборони України імені Івана Черняховського, 3(76)*, 41-45.
- Войціховський, А. В. (2010). Міжнародне співробітництво у боротьбі зі злочинністю як пріоритетний напрямок зовнішньої політики України. *Право і безпека, 3 (35)*, 10-15.

- Гальцова, О.Л., Дмитриченко, М.І. (2019). Міжнародна співпраця України з країнами Європи в галузі освіти. *Причорноморські економічні студії*, 44, 21-26.
- Гацін, А. (2016). Співробітництво між Україною та ЄС у сфері безпекової політики. *Геополітика України: історія і сучасність*, 6, 291-301.
- Децентралізація професійно-технічної освіти (ПТО) в Україні – поштовх до дій: Зелена книга для спрямування обговорень щодо реформ та здібностей, необхідних для побудови досконалої та привабливої системи ПТО в Україні* (2017). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/materialy/06/1-zelena-knigaukr.pdf>.
- Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» зі змінами від 06.05.2023 р. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*, 1998, № 32, ст. 215. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text>.
- Заярна, В. С. (2017). *Організаційно-педагогічні основи міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти дітей та учнівської молоді у Європейському Союзі* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки). Суми.
- Криштанович, М. (2021). Розвиток міжнародного співробітництва України з Польщею в сучасних умовах. *Літопис Волині*, (24), 219-222.
- Курій, Л. О. (2015). Розвиток системи професійно-технічної освіти України відповідно до вимог Європейського Союзу. *Вісник Хмельницького національного університету*, № 4, Т. 2, 207-214.
- Кучик, О., Кучик, Г. (2017). Формування концепту «міжнародні організації» в системі наукових дисциплін: концептуальні засади дослідження. *Вісник Львівського університету. Серія міжнародні відносини*, 42, 84-96.
- Локшина, О. І. (2009). *Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія*. К.: Богданова А. М.

- Локшина, О. (2023). Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021 – 2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. *Український Педагогічний журнал*, (4), 5-17.
- Лук'янчук, Р. В. (2015). Міжнародне співробітництво у сфері забезпечення кібернетичної безпеки: державні пріоритети. *Вісник НАДУ*, 4, 50-56.
- Маложон, О. І. (2022). Зовнішні відносини Європейського Союзу. *Південноукраїнський правничий часопис*, 4 (2), 34-39.
- Мацко, А. С. (2005). *Міжнародне право*. К.: МАУП.
- Месхія О. Н. (2014). Принцип міжнародного співробітництва як основа мирного співіснування держав. *Наукові записки Інституту законодавства Верховної Ради України*, 4, 105-110.
- Оболенська, Т., Циркун, О. (2016). Концептуальні підходи до міжнародного співробітництва між вищими навчальними закладами *Міжнародна економічна політика*, 2 (25), 41-58.
- Овчаренко, Ю. (2012). Концептуальні засади міжнародного співробітництва України у військовій сфері в контексті європейської інтеграції. *Актуальні проблеми державного управління*, 2, 104-109.
- Пономар К. (2012). Концептуальні засади міжнародного співробітництва у боротьбі з незаконним обігом наркотичних та психотропних речовин. *Український часопис міжнародного права*, 3, 43-45.
- Пуховська Л. П. (2013). Співробітництво в сфері професійно-технічної освіти в Європі: політика, інструменти інтеграції, перспективні шляхи. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Сер.: Професійна педагогіка*, 6, 19-25.
- Радкевич, В. О. (Ред.) (2018). *Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід*. Київ: ІПТО НАПН України.
- Скрипник, О. М. (2011). *Історія міжнародних організацій*. Умань: ПП Жовтий О. О.

- Сергеєва, Л. М. (2014). Сучасні тенденції розвитку професійної освіти в контексті європейської інтеграції. *Педагогічний альманах*, 21, 85-92.
- Сбруєва, А., Бойченко, М., Чистякова, І. (2023). Актуальні аспекти співробітництва у сфері професійної освіти та навчання в Європейському Союзі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (128), 393-414.
- Старостіна, А., Бабанська, О. (2014). Міжнародне економічне транскордонне співробітництво: суть, зміст, форми, суб'єкти. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Economics*, 9 (162), 6-11.
- Сулим, Б. В. (2020). Українсько-австрійські відносини крізь призму взаємовідносин із Федерацівною Республікою Німеччина. *Актуальні проблеми політики*, 66, 98-104.
- Троян, В. (2019). Розвиток науки шляхом міжнародної співпраці. *Світогляд*, 2 (76), 1-29.
- Ханін, І. Г. (2015). Співробітництво з міжнародними організаціями як чинник розвитку військово-промислового комплексу України. *Ефективна економіка*, 2. Режим доступу: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=4456>.
- Христій, Ю. (2020a). Концептуальні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (96), 292-301. DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/292-301.
- Христій, Ю. (2023). Міжнародне співробітництво ЄС та України у сфері професійно-технічної освіти в умовах воєнного стану. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (128), DOI 10.24139/2312-5993/2023.04/428-436.
- Христій, Ю. (2022a). Організаційні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7-8 (121-122), 421-430. DOI 10.24139/2312-5993/2022.07-08/421-430

[https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-](https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/%D1%85%D0%A0%D0%98%D0%A1%D0%A2%D0%86%D0%99.pdf)
[content/uploads/2023/12/%D1%85%D0%A0%D0%98%D0%A1%D0%A2%D0%86%D0%99.pdf.](https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/%D1%85%D0%A0%D0%98%D0%A1%D0%A2%D0%86%D0%99.pdf)

Христій, Ю. Г. (2019). Інноваційні тенденції розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському союзі. *Освіта для ХХІ століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції (29-30 жовтня 2019 р., м. Суми), Т. 1, сс. 56-58.* Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Христій, Ю. Г. (2020в). Шведська модель професійно-технічної освіти: уроки для України. *Модель методичної роботи в закладах професійної (професійно-технічної) освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 15-16 грудня 2020 року.*

Христій, Ю. Г. (2021а). Підготовка здобувачів освіти за дуальною формою навчання: досвід Німеччини. *Модернізація змісту професійної освіти в умовах євроінтеграції України: матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (02 квітня 2021 року, м. Київ).*

Христій, Ю. Г. (2021б). Професійний розвиток викладачів закладів професійно-технічної освіти: досвід Італії. *Актуальні проблеми професійного розвитку майстрів виробничого навчання закладів професійної (професійно-технічної) освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної web-конференції (25 лютого 2021 року, м. Київ).*

Христій, Ю. Г. (2021г). Розвиток цифрових компетентностей викладачів закладів професійно-технічної освіти: європейський досвід. *STEM: інноваційні можливості реформування системи освіти у ЗП(ПТ)О: Матеріали Всеукраїнського методичного марафону (24 лютого 2021 року, м. Черкаси).*

Христій, Ю. (2020б). Провідні чинники забезпечення якості професійно-технічної освіти в країнах ЄС. *Освіта для ХХІ століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної*

- конференції (12–13 листопада 2020 року, м. Суми), (сс. 277-280). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Христій, Ю. (2021в). Розвиток міжнародного співробітництва у професійно-технічній освіті: досвід Німеччини. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (20–21 квітня 2021 року, м. Суми)*, (сс. 37-38). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Христій Ю. (2022б). Організація міжнародного співробітництва в галузі професійно-технічної освіти країн ЄС на прикладі проекту SKILLNET. *Освіта для ХХІ століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (28 жовтня 2022 року, м. Суми)*, (сс. 108-110). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- About EU4Skills.* Retrieved from: <https://eu4skills.info/en/pro-eu4skills/>.
- Acharya, A., & Ramsay, K. W. (2013). The calculus of the security dilemma. *Quarterly Journal of Political Science*, 8 (2), 183-203.
- Axelrod, R. (1984). *The evolution of cooperation*. New York: Basic Books.
- Barabasch, A., & Wolf, S. (2011). Internationaler policy transfer in der berufsbildung, konzeptionelle überlegungen und theoretische grundlagen am beispiel deutscher transferaktivitäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 283-307.
- Barrett, S. (1998). *A theory of international cooperation*. London.
- Barr, N. (2020). *Economics of the Welfare State*. Oxford University Press.
- Bercusson, B., Mückenberger, U., Supiot, A. (1992). *Application du droit du travail et diversité culturelle en Europe*. Paris: Ministère du Travail.
- Beyond Europe with Micro-Credentials.* Retrieved from: <https://skillstools.eu/bem/#:~:text=The%20main%20focus%20of%20the,respective%20situation%20on%20the%20ground.>
- Bildung und Erziehung* (1997). Vol. 50.

Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Innovation in den Jahren 2013–2016. Retrieved from:

<https://www.fedlex.admin.ch/eli/fga/2012/428/de>.

Brewster, R. (2008). *Unpacking the state's reputation. (Unpublished manuscript).* Harvard Law School.

Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020 (2010). Retrieved from:
<https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/bruges-communiqué.pdf>.

Buechtemann, C. F., Schupp, J., & Soloff, D. (1993). Roads to work: School-to-work transition patterns in Germany and the United States. *Industrial relations journal*, 24 (2), 97-111.

Building knowledge on international cooperation in VET (2015). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from:
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/97fd9a38-b9ff-4a91-8864-079cc2021a40/language-en>.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, Federal Institute for Vocational Education and Training) (2013). *Improving and promoting VET, BIBB and its Global Network of Partners.* Retrieved from:
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/improving_and_promoting_vet_broschuereworldskills_2013_07_02.pdf

Busemeyer, M., Iversen, T. (2011). Collective skills systems, wage bargaining and labour market stratification. In M. Busemeyer, C. Trampusch (eds). *The political economy of collective skill formation*, (pp. 3-38). Oxford: Oxford University Press.

Call for proposals 2024 - EAC/A07/2023 – Erasmus+ Programme. Retrieved from:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C_202301262.

Cedefop historical archives: first deposit ceremony; 28 October 2002/Cedefop Dossier series: 4.Vol. VI (2004). Luxembourg: Office for Official Publication of the European Communities.

- Cedefop (2015). *Replacement demand: driving millions of job openings across the EU.* Retrieved from: http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/analytical_highligths/replacement-demand-driving-millionsjob-openings-across.
- Cedefop (2018). *The Changing Nature and Role of Vocational Education and Training in Europe. Volume 5: Education and Labour Market Outcomes for Graduates from Different Types of VET System in Europe.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2008). *The Bordeaux Communiqué.* Retrieved from: <https://www.cedefop.europa.eu/en/content/bordeaux-communique>.
- Cedefop (2006). *The Helsinki Communiqué.* Retrieved from: <https://www.cedefop.europa.eu/en/content/helsinki-communique>.
- Cedefop (2004). *The Maastricht Communiqué.* Retrieved from: <https://www.cedefop.europa.eu/en/content/maastricht-communique>.
- Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 key terms.* Second edition. Luxembourg: Publications office. Retrieved from: <http://www.cedefop.europa.eu/el/publications-and-resources/publications/4117>.
- Cedefop (2020a). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways. Volume 1: adult population with potential for upskilling and reskilling.* Retrieved from: https://www.cedefop.europa.eu/files/3081_en.pdf.
- Cedefop (2020b). *On the way to 2020: data for VET policies - Indicator Overviews.* Retrieved from: https://www.cedefop.europa.eu/files/5576_en.pdf.
- Characteristics of the Industrial Revolution.* Encyclopaedia Britannica. Retrieved from: <https://www.britannica.com/money/topic/Industrial-Revolution>.
- Charter of Fundamental Rights of the European Union* (2012). Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:12012P/TXT>.
- Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the future priorities for enhanced European cooperation in vocational education and training (VET).*

- Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A42009X0124%2801%29>.
- Coopération au développement.* Retrieved from: <https://www.wbi.be/fr/cooperationaudeveloppement>.
- Council of the European Union (2002). Council resolution of 27 June 2002 on lifelong learning. *Official Journal of the European Union, C 163, 9.7.2002*, pp. 1-3. Retrieved from: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2002.163.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2002:163:TOC.
- Council of the European Union (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*.
- Council of the European Union; European Commission (2015). *Riga Conclusions 2015 on a new set of medium-term deliverables in the field of VET for the period 2015-20*. Retrieved from: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/2015-riga-conclusions_en.pdf
- Council of the European Union (2013a). *Council declaration on a European alliance for apprenticeships*. Brussels. Retrieved from: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2014986%202013%20INIT>.
- Council of the European Union (2013b). Council recommendation on establishing a youth guarantee. *Official Journal of the European Union, C120, 26.4.2013*, pp. 1-6. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32013H0426%2801%29>.
- Council of the European Union (2016a). Council recommendation of 19 December 2016 on upskilling pathways: new opportunities for adults. *Official Journal of the European Union, C 484, 24.12.2016*, pp. 1-6. Retrieved from: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=EN).

Council of the European Union (2016b). Council resolution on a new skills agenda for an inclusive and competitive Europe. *Official Journal of the European Union*, C 467, 15.12.2016. Retrieved from: [http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016G1215\(01\)&format=EN](http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016G1215(01)&format=EN).

Council of the European Union (2017a). Council recommendation of 22 May 2017 on the European qualifications framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008. *Official Journal of the European Union*, C 189, 15.6.2017, pp. 15-28. Retrieved from: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32017H0615(01)).

Council of the European Union (2017b). Council recommendation of 20 November 2017 on tracking graduates. *Official Journal of the European Union*, C 423, 9.12.2017. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H1209%2801%29>.

Council of the European Union (2018a). *Council recommendation of 15 March 2018 on a European framework for quality and effective apprenticeships*. *Official Journal of the European Union*, C 153, 2.5.2018, pp. 1-6. Retrieved from: <https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0502%2801%29>.

Council of the European Union (2018b). *Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union. Copenhagen process: enhanced European cooperation in vocational education and training. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/enhanced-eu-cooperation-in-vocational-education-and-training.html>.

Council Recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience 2020/C 417/01 (2020). Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32020H1202%2801%29>.

- Dai, X. (2002). Information systems in treaty regimes. *World Politics*, 54 (4), 405-436.
- Dai, X. (2005). Why comply? The domestic constituency mechanism. *International Organization*, 59 (2), 363-398.
- Danish Presidency conference: VET-Business Cooperation Promoting New Skills, Innovation and Growth for the Future.* Retrieved from: <https://docplayer.net/17721186-Danish-presidency-conference-vet-business-cooperation-promoting-new-skills-innovation-and-growth-for-the-future.html>.
- Davey, T. et al. (2011). *Study on the cooperation between Higher Education Institutions and public and private organisations in Europe*. Science-to-Business Marketing Research Centre.
- Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training “The Copenhagen Declaration”.* Retrieved from: https://www.cedefop.europa.eu/files/copenhagen_declaration_en.pdf
- Deißinger, T. (2008). Von “Berufsprinzip” bis “Zertifizierungshoheit”: Spannungsfelder auf dem Weg zum Deutschen Qualifizierungsrahmen (DQR). *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 15 (4), 25-28. <https://doi.org/10.3278/>.
- Deutscher Bundestag, Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand* (2013).
- Downs, G. W., & Jones, M. A. (2002). Reputation, compliance, and international law. *Journal of Legal Studies*, 31 (1), 95-114.
- Erasmus+. EU programme for education, training, youth and sport. Vocational education and training.* Retrieved from: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/opportunities/organisations/learning-mobility-of-individuals/vocational-education-training>.

Erasmus+. EU programme for education, training, youth and sport. Capacity building in the field of vocational education and training (VET). Retrieved from: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-2/capacity-building-vet>.

EU programme “EU4Skills” supports Ukraine in reforming system of vocational education and training (2019). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/eng/news/eu-programme-eu4skills-supports-ukraine-reforming-system-vocational-education-and-training>.

European Training Foundation (2018). *Tracking vocational graduates in the EU candidate countries.* Retrieved from: www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Tracking_graduates_candidate_countries.

European Training Foundation (2023). *Key policy developments in education, training and employment – Ukraine.* Retrieved from: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2023-11/Country%20Fiche_Ukraine_2023_EN_edited%20%281%29_0.pdf.

European Training Foundation. *Support to EU external assistance.* Retrieved from: <https://www.etf.europa.eu/en/what-we-do/support-eu-external-assistance>.

European Training Foundation. *Where we work.* Retrieved from: <https://www.etf.europa.eu/en/where-we-work>.

European Training Foundation. *Where we work. Central Asia.* Retrieved from: https://www.etf.europa.eu/en/where-we-work?field_related_regions_target_id_verf=16.

European Training Foundation. *Where we work. Eastern Partnership.* Retrieved from: https://www.etf.europa.eu/en/where-we-work?field_related_regions_target_id_verf=19.

European Training Foundation. *Where we work. Eastern Partnership. Southern and Eastern Mediterranean.* Retrieved from: https://www.etf.europa.eu/en/where-we-work?field_related_regions_target_id_verf=18.

European Training Foundation. Where we work. Eastern Partnership. Sub-Saharan Africa. Retrieved from: https://www.etf.europa.eu/en/where-we-work?field_related_regions_target_id=verf=9009.

European Training Foundation. Where we work. Western Balkans and Türkiye. Retrieved from: https://www.etf.europa.eu/en/where-we-work?field_related_regions_target_id=verf=17.

European Commission (2011). *Implementation of the European Neighbourhood Policy in 2010. Country Report on Ukraine (COM (2011) 303).*

European Commission (2016a). *High-performance apprenticeships & work-based learning: 20 guiding principles.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2016b). *Staff working document: communication on a new skills agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness.* SWD (2016) 195 final. Retrieved from: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=15621&langId=en>.

European Commission (2017). *Business cooperating with vocational education and training providers for quality skills and attractive futures.* Retrieved from: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8ba02362-e46f-11e7-9749-01aa75ed71a1/language-en>.

European Commission (2020). *Joint communication to the european parliament and the council Towards a comprehensive Strategy with Africa.* Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020JC0004&from=FR>

European Commission. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, convened in Bruges on 7 December 2010, on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020. Retrieved from: http://www.bruges_en.pdf.

European Commission. Global Europe: Neighbourhood, Development and International Cooperation Instrument. Retrieved from: <https://international->

partnerships.ec.europa.eu/funding-and-technical-assistance/funding-instruments/global-europe-neighbourhood-development-and-international-cooperation-instrument_en

European Commission et al. (2013). *European alliance for apprenticeships: declaration of the European social partners, the European Commission and the Lithuanian Presidency of the Council of the European Union*. Retrieved from: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=14331&langId=en>.

European Commission. Education and training. Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_en.

European Commission. *European Pillar of Social Rights – Building a fairer and more inclusive European Union* (2020). Retrieved from: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1606&langId=en>.

European Commission. *Questions and answers: Individual learning accounts and micro-credentials*. Retrieved from: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/qanda_21_6477

European Parliament. *Report on European cooperation in vocational education and training to support the Europe 2020 strategy*. Retrieved from: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-7-2011-0082_EN.pdf?redirect.

European Parliament (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March. Presidency conclusions*. Retrieved from: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.

European Parliament and Council of the EU (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>.

European Union/Resolution of the Council and the Ministers of Education, Meeting within the Council, of 9 February 1976 Comprising an Action Programme in

- the Field of Education (1988). *Official Journal of the European Union, 6-19 February*, 0001-0005.
- DARYA – Dialogue and action for resourceful youth in Central Asia.* Retrieved from: <https://www.etf.europa.eu/en/what-we-do/darva-dialogue-and-action-resourceful-youth-central-asia>.
- Das Ausland soll bei der Schweiz in die Stifti. Retrieved from: <https://www.20min.ch/story/das-ausland-soll-bei-der-schweiz-in-die-stifti-784048792923>.
- Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. Retrieved from: <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/de/home.html>.
- Dede, C. (2009). *Comparing frameworks for 21st century skills.* Harvard Graduate School of Education. Retrieved from: [http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_\(2010\)_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf](http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_(2010)_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf).
- Fearon, J. D. (1995). Rationalist explanations for war. *International Organization*, 49 (3), 379-414.
- Federal Foreign Office (2014). *Task Force Vocational Education and Training, Organisations active in international vocational training – A Guide*.
- Frommberger, D., & Baumann, F.-A. (2019). Internationalisierung der berufsbildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Eds.), *Handbuch berufsbildung*, (pp. 713-724).
- Funding & tender opportunities. Capacity building in the field of Vocational education and training (VET).* Retrieved from: <https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/portal/screen/opportunities/topic-details/erasmus-edu-2024-cb-vet?closed=true&programmePeriod=2021%20-%20202027&frameworkProgramme=43353764>.
- Georg, W. (1997). Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich. In R. Arnold, R. Dobischat, O. Bernd (eds.), *Weiterungen der Berufspädagogik*, (pp. 153-166). Stuttgart: Steiner.

- Gessler, M. (2019). Promotoren der Innovation im transnationalen Berufsbildungstransfer: Eine Fallstudie. In M. Gessler, M. Fuchs & M. Pilz (Eds.), *Konzepte und Wirkungen des Transfers dualer Berufsbildung*, (pp. 231-279). Springer Fachmedien.
- Gessler, M., & Peters, S. (2020). Competency-based education and training in Namibia: Educational transfer as imitation. In M. Pilz, & J. Li (Eds.), *Comparative vocational education research. Internationale Berufsbildungsforschung*. Springer Fachmedien.
- Glossary for performance and impact indicators, financial flows and best practices. Retrieved from: <https://www.unccd.int/official-documents/cric-11-bonn-2013/iccdcric11inf3>.
- Goldstein, J. S., & Pevehouse, J. C. (1997). Reciprocity, bullying, and international cooperation: Time-series analysis of the Bosnia conflict. *American Political Science Review*, 91 (3), 515-529.
- Geiben, M. (2017). Transfer in internationalen Berufsbildungskooperationen. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Ed.), *Berichte zur beruflichen Bildung*. W. Bertelsmann Verlag.
- Greif, A. (2006). *Institutions and the path to the modern economy: Lessons from medieval trade*. New York: Cambridge University Press.
- Greinert, W.-D. (2005). *Mass vocational education and training in Europe: Classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Greinert, W.-D. (1999). *Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution. Eine historischvergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme*. Baden-Baden: Nomos.
- Guzman, A. (2007). *How international law works: A rational choice theory*. Oxford: Oxford University Press.

- Hall, T., & Yarhi-Milo, K. (2012). The personal touch: Leaders' impressions, costly signaling, and assessments of sincerity in international affairs. *International Studies Quarterly*, 56 (3), 560-573.
- Heikkinen, A., Henriksson, L. (2002). Paradoxes in the manufacturing of life long learning employee for organisations. In K. Harney, A. Heikkinen, S. Rahn, M. Schemmann (eds.), *Life long learning – one focus, different systems*. Frankfurt, Berlin, etc.: Peter Lang.
- Hilbig, R. (2019). *Internationale Geschäftsmodelle von Berufsbildungsdienstleistern, Geschäftsmodellinnovationen unter Berücksichtigung der Dynamic Capabilities*. Springer Fachmedien.
- Hodgson, A., Spours, K. (2014). Heavy fog in the Channel – continent cut off: reform of upper secondary education from the perspective of English exceptionalism. *European educational research journal*, Vol. 13, No 6, 683-698.
- Hoffmann, A. M. (2002). A conceptualization of trust in international relations. *European Journal of International Relations*, 8 (3), 375-401.
- Hofstede, G. (1993). Organisationsentwicklung in verschiedenen Kulturen. In G. Fatzer (ed.), *Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch*, (pp. 327-348). Cologne: Humanistische Psychologie.
- IGI Global. *What is International Cooperation*. Retrieved from: <https://www.igi-global.com/dictionary/history-of-international-collaboration-on-the-exploration-and-development-of-the-arctic/68352>.
- Keohane, R. O. (1984). *After hegemony: Cooperation and discord in the world political economy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Keohane, R. O. (1986). Reciprocity in international relations. *International Organization*, 40 (1), 1-27.
- Kertzer, J. D., & Brutger, R. (2016). Decomposing audience costs: Bringing the audience back into audience cost theory. *American Journal of Political Science*, 60 (1), 234-249.

- Khrystii, Yu. (2022). International cooperation in the field of vocational education in the European Union countries: genesis, regulatory framework and content-procedural foundations. *Theory and methodology of innovative education development in the national, European, and global contexts: monograph*, (pp. 69-81). Publishing House of University of Technology, Katowice.
- Khrystii, Yu. H. (2021). National models of vocational education and training in the EU countries. Labyrinths of Reality. *Collection of Scientific Works, Issue 6 (11)*, 46-47.
- Kindleberger, C. P. (1973). *The World in Depression, 1929–1939*. Berkeley: University of California Press.
- KOF Swiss Economic Institute (2016). *Feasibility Study for Curriculum Comparison in Vocational Education and Training Intermediary Report II: Education-Employment Linkage Index (DRAFT)*. Retrieved from: <http://e-collection.library.ethz.ch/eserv/eth:49542/eth-49542-01.pdf>
- Krasner, S. D. (1982). Structural causes and regime consequences: Regimes as intervening variables. *International Organization*, 36 (2), 185-205.
- Kydd, A. H. (2005). *Trust and mistrust in international relations*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Local and regional government in Ukraine and the development of cooperation between Ukraine and the EU*. Retrieved from: <https://cor.europa.eu/en/engage/studies/Documents/local-regional-government-ukraine.pdf>
- Le Cnam et le GIP international face aux enjeux de la coopération internationale*. Retrieved from: <https://international.cnam.fr/le-cnam-dans-le-monde/le-cnam-et-le-gip-international-face-aux-enjeux-de-la-cooperation-internationale-617854.kjsp/>.
- Mansfield, E. D., Milner, H. V., & Rosendorff, B. P. (2000). Free to trade: Democracies, autocracies, and international trade. *American Political Science Review*, 94 (2), 305-321.

- Mercer, J. (1996). *Reputation and international politics*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Mertha, A., & Pahre, R. (2005). Patently misleading: Partial implementation and bargaining leverage in Sino-American negotiations on intellectual property rights. *International Organization*, 59 (3), 695-730.
- Milgrom, P., North, D., & Weingast, B. (1990). The role of institutions in the revival of trade: The medieval law merchant, private judges, and the champagne fairs. *Economics and Politics*, 2 (1), 1-23.
- Mitchell, R. B. (1994). *Intentional oil pollution at sea: Environmental policy and treaty compliance*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Morel, N., Palier, B., & Palme, J. (2012). *Towards a social investment welfare state?: ideas, policies and challenges*. Policy Press.
- Mückenberger, U. (1998). Nationale Arbeitsrechte und soziales Europa. In B. Gatterer (ed.), *Modell Deutschland, Modell Europa. Probleme, Perspektiven*, (pp. 33-54). Opladen: Leske und Budrich.
- National Erasmus+ Office in Ukraine. Capacity building in the field of vocational education and training winners 2022: Ukraine*. Retrieved from: <https://erasmusplus.org.ua/en/news/two-new-projects-for-vocational-education-and-training-vet-providers-under-eu-funded-erasmus-programme/>
- National Erasmus+ Office in Ukraine. Capacity building in the field of vocational education and training winners 2023: Ukraine*. Retrieved from: <https://erasmusplus.org.ua/en/news/one-new-project-for-vocational-education-and-training-vet-providers-under-eu-funded-erasmus-programme/>.
- Noelke, C., Horn, D. (2014). Social transformation and the transition from vocational education to work in Hungary: a difference-in-difference approach. *European sociological review*, Vol. 30, No 4, 431-443.
- North, D. C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. New York: Cambridge University Press.
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

- ILO (2009). *Core competency and values framework*. Retrieved from: http://www.ilo.org/public/english/bureau/pers/download/list_of_ilocompetencies.pdf
- Olson, M. (1965). *The logic of collective action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Oye, K. (Ed.). (1986). *Cooperation under anarchy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Pilz, M. (2017). Policy borrowing in vocational education and training (VET)—VET system typologies and the “6 P strategy” for transfer analysis. In P. Matthias (Ed.), *Vocational education and training in times of economic crisis: Lessons from around the world*, (pp. 473-490). Springer International.
- Pourquoi choisir l'alternance?* Retrieved from: <https://alternance.cnam.fr/>.
- Projets de coopération.* Retrieved from: <https://www.france-education-international.fr/en/projets-de-cooperation/carte>.
- Psifidou, I., Ranieri, A. (2020). European cooperation in vocational education and training: towards a common ambition. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 32-53.
- Putnam, R. D. (1988). Diplomacy and domestic politics: The logic of two-level games. *International Organization*, 42 (3), 427-460.
- Rathbun, B. C. (2011). *Trust in international cooperation: International security institutions, domestic politics and American multilateralism* (Vol. 121). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sartori, A. E. (2005). *Deterrence by diplomacy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schelling, T. C. (1980). *The strategy of conflict*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Snidal, D. (1985). The limits of hegemonic stability theory. *International Organization*, 39 (4), 579-614.
- Statement by Directors General for Vocational Training and European Social Partners (2012). *Promoting VET-business cooperation and partnerships in*

- vocational education and training. Retrieved from:
<https://gnse.files.wordpress.com/2012/12/promoting-vet-business-cooperation-and-partnerships.pdf>
- Steiner-Khamisi, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), 323-342.
- Steiner-Khamisi, G. (2014). Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153-167.
- Swiss Confederation (2010). *Switzerland's International Strategy for education, research and innovation (as approved by the Federal Council on 30 June 2010)*.
- Taylor, M. (1976). *Anarchy and cooperation*. London: Wiley.
- The ETF network for excellence: An International Network for Centres of Vocational Excellence.* Retrieved from:
https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-07/etf_network_for_excellence_concept_note_en.pdf.
- The first Industrial Revolution.* Encyclopaedia Britannica. Retrieved from:
<https://www.britannica.com/money/topic/Industrial-Revolution/The-first-Industrial-Revolution>.
- The Mission Statement of the General Directorate for Vocational Education and Training (GD VET).* Retrieved from:
<http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/qibb/Dokumente/Leitbilder/Mission Statement Sektion II EN.pdf>.
- Tomz, M. (2007). *Reputation and international cooperation: Sovereign debt across three centuries*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Tran, L. T. & Dempsey, K. (2017). Internationalization in vocational education and training: An overview. In L. T. Tran & K. Dempsey (Eds.), *Internationalization in vocational education and training: Transnational perspectives*, (pp.2-13). Dordrecht: Springer.

- Torino Process 2010 Ukraine (national report)* (2011). EFT. Retrieved from: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/760CBE2B4D3AAEA5C12579420037A3AF_TRP%20Ukraine.pdf.
- Tritscher-Archan S. (ed.) (2010). *VET policy in Austria. A bridge to the future: European VET policy 2002-10*. National Policy Report – Austria.
- Treaty of Lisbon amending the Treaty on European Union and the Treaty establishing the European Community, signed at Lisbon, 13 December 2007* (2007). Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A12007L%2FTXT>.
- Second Industrial Revolution*. Encyclopaedia Britannica. Retrieved from: <https://www.britannica.com/topic/Second-Industrial-Revolution>.
- VET partnership for Green and Smart Electricity in Buildings*. Retrieved from: <https://vet4gseb.eu/#:~:text=%E2%80%9CVET%20partnership%20For%20Green%20and,training%20practices%20and%20programs%20in>.
- VET Schools and Colleges in Austria*. Retrieved from: <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/vet-schools-and-higher-colleges-in-austria>.
- VLUHR Internationalisering*. Retrieved from: <https://www.internationalisering.vluhr.be/>.
- Vocational excellence*. Retrieved from: <https://www.etf.europa.eu/en/what-we-do/vocational-excellence>.
- Zernack, K. (1994). *Polen und Russland. Zwei Wege der europäischen Geschichte*. Berlin: Propyläen.
- 6th European Union - African Union Summit: A Joint Vision for 2030*. Retrieved from: https://www.consilium.europa.eu/media/54412/final_declaration-en.pdf.

ДОДАТКИ

Додаток А

Довідки про впровадження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 68-59-02
E-mail: rector@sspu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125510

26. 11. 2022 № 2387 На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Христія Юрія Григоровича
на тему «**Організаційно-педагогічні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі»**
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Ю.Г. Христія здійснювалося в Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка протягом 2020–2022 рр. викладачами кафедри педагогіки у процесі викладання навчальних дисциплін «Педагогіка», «Порівняльна педагогіка», «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка вищої школи та позашкілля», «Актуальні питання інноваційного розвитку освіти».

У зміст навчальних курсів було введено матеріали та результати здійсненого автором структурно-логічного аналізу теоретичних, нормативних та змістово-процесуальних зasad міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі. На особливу увагу заслуговує коректно й ретельно розроблена автором періодизація розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі, здійснена згідно з розробленою Ю.Г. Христієм системою критеріїв.

Розгляд висвітлених у дослідженні моделей міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі сприяв розширенню знань студентів та магістрантів про даний феномен.

Наукові праці Ю.Г. Христія використовуються у процесі викладання педагогічних дисциплін та дістали схвалення й підтримку викладачів університету. Вважаємо, що наукові роботи Ю.Г. Христія є вагомим внеском у розвиток вітчизняної компаративістики.

Ректор



Юрій ЛЯНОЙ



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИ

вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585

Від 26.09.2023 № 27/10-585

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Христія Юрія Григоровича на тему: «**«Організаційно-педагогічні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі»** на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Довідкою підтверджується, що впродовж 2021-2023 н.р. Христій Ю.Г. дійсно проводив роботу з упровадження результатів дисертаційного дослідження у практику підготовки фахівців спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди.

Матеріали дисертації Христія Ю.Г. були включені до змісту вивчальних дисциплін «Актуальні зарубіжні та вітчизняні освітні концепції», «Адміністративний менеджмент», «Продуктивна педагогіка та методика викладання педагогічних дисциплін», що викладаються для здобувачів освіти другого (магістерського) рівня.

Упровадження матеріалів дослідження Христія Ю.Г. дало змогу підвищити рівень теоретичної підготовки майбутніх освітян та розвинути їх поінформованість про феномен міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі.

Значна увага приділялася питанням можливості використання позитивного зарубіжного досвіду в українських закладах освіти. Питання раціональності освітніх запозичень викликало значний інтерес як серед здобувачів освіти, так і серед науково-педагогічних працівників.

Представлені Христієм Ю.Г. матеріали сприяли розвиткові у здобувачів освіти здатності до аналізу й порівняння, усвідомлення можливості вивчення позитивного інноваційного досвіду ЄС із метою його подальшої імплементації в контексті вдосконалення освітньої системи України. Матеріали викликали інтерес у здобувачів освіти та отримали високу експертну оцінку викладачів, що свідчить про їх практичну цінність.

Результати впровадження обговорювалися на засіданні кафедри освітології та інноваційної педагогіки (протокол № 3 від 19 вересня 2023 року).

Проректор з наукової, інноваційної і міжнародної діяльності



Світлана БЕРЕЖНА



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.Г.КОРОЛЕНКА**

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003
телефон 56-23-13 факс 52-58-67
E-mail: allmail@patri.edu.ua
код ЗКПО 31035253

22.09.2023 № 2236/01-35/57

на № _____

ДОВІДКА

Про впровадження результатів дисертації аспіранта
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Христія Юрія Григоровича
на тему: «**Організаційно-педагогічні засади міжнародного співробітництва у сфері
професійно-технічної освіти в Європейському Союзі»,**
подану на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Дисертація Ю. Г. Христія пройшла апробацію та практичне застосування в освітньому процесі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка протягом 2021-2023 рр. під час вивчення курсу «Лелагігіка професійної та вищої освіти», що сприяло розширенню та поглибленню знань здобувачів освіти про особливості організації освітнього процесу в закладах вищої, фахової передвищої та професійної (професійно-технічної) освіти на засадах міжнародного співробітництва.

У зміст навчальних курсів було введено матеріали та результати здійсненого Ю. Г. Христієм системного аналізу теоретичних, історичних, нормативних та змістово-процесуальних засад міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі. На особливу увагу заслуговує коректно й ретельно розроблена та системно викладена автором періодизація розвитку міжнародного співробітництва, здійснена відповідно до доцільно виокремлених комплексом критерій.

Апробація результатів дисертації підтверджує їхнє теоретичне і практичне спрямування, доводить доцільність подальшого їхнього впровадження в освітній процес із метою ефективної підготовки майбутніх фахівців галузі 01 Освіта/Педагогіка в умовах реформування освіти.

Матеріали дисертаційного дослідження є актуальними, мають теоретичне та практичне значення і можуть бути рекомендовані до впровадження в освітній процес закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців з даної спеціальності. Результати впровадження обговорено та **схвалено** на засіданні кафедри загальної педагогіки та андрагогіки (протокол № 5 від 18 вересня 2023 року).

**Проректор з наукової роботи
Полтавського національного
педагогічного університету
імені В. Г. Короленка**



Василь ФАЗАН

Додаток Б

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ АВТОРА

Розділ у закордонній колективній монографії

1. Khrystii, Yu. (2022). International cooperation in the field of vocational education in the European Union countries: genesis, regulatory framework and content-procedural foundations. *Theory and methodology of innovative education development in the national, European, and global contexts: monograph*, (pp. 69-81). Publishing House of University of Technology, Katowice. http://www.wydawnictwo.wst.pl/oferta_wydawnicza_raz_zakup_publikacji/wydawnictwa/theory_and_methodology_of_innovative_education_development_in_the_national_european_and_global_contexts/89

Статті в наукових фахових виданнях України

2. Христій, Ю. (2020а). Концептуальні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (96), 292-301. DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/292-301. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/06/31.pdf>

3. Христій, Ю. (2023). Міжнародне співробітництво ЄС та України у сфері професійно-технічної освіти в умовах воєнного стану. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (128), DOI 10.24139/2312-5993/2023.04/428-436. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/%D0%A5%D1%80%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%96%D0%B9.pdf>

4. Христій, Ю. (2022а). Організаційні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7-8 (121-122), 421-430. DOI 10.24139/2312-5993/2022.07-08/421-430 <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/%D1%85%D0%A0%D0%98%D0%A1%D0%A2%D0%86%D0%99.pdf>.

Праці аprobacійного характеру

1. Христій, Ю. Г. (2019). Інноваційні тенденції розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському союзі. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (29-30 жовтня 2019 р., м. Суми), Т. 1, сс. 56-58.* Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
2. Христій, Ю. Г. (2020в). Шведська модель професійно-технічної освіти: уроки для України. *Модель методичної роботи в закладах професійної (професійно-технічної) освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 15-16 грудня 2020 року.*
3. Христій, Ю. Г. (2021а). Підготовка здобувачів освіти за дуальною формою навчання: досвід Німеччини. *Модернізація змісту професійної освіти в умовах євроінтеграції України: матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (02 квітня 2021 року, м. Київ).*
4. Христій, Ю. Г. (2021б). Професійний розвиток викладачів закладів професійно-технічної освіти: досвід Італії. *Актуальні проблеми професійного розвитку майстрів виробничого навчання закладів професійної (професійно-технічної) освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної web-конференції (25 лютого 2021 року, м. Київ).*
5. Христій, Ю. Г. (2021г). Розвиток цифрових компетентностей викладачів закладів професійно-технічної освіти: європейський досвід. *STEM: інноваційні можливості реформування системи освіти у ЗП(ПТ)О: Матеріали Всеукраїнського методичного марафону (24 лютого 2021 року, м. Черкаси).*
6. Христій, Ю. (2020б). Провідні чинники забезпечення якості професійно-технічної освіти в країнах ЄС. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (12–13 листопада 2020 року, м. Суми), (сс. 277-280).* Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

7. Христій, Ю. (2021в). Розвиток міжнародного співробітництва у професійно-технічній освіті: досвід Німеччини. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (20–21 квітня 2021 року, м. Суми)*, (сс. 37-38). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
8. Khrystii, Yu. H. (2021). National models of vocational education and training in the EU countries. Labyrinths of Reality. *Collection of Scientific Works, Issue 6 (11)*, 46-47.
9. Христій Ю. (2022б). Організація міжнародного співробітництва в галузі професійно-технічної освіти країн ЄС на прикладі проекту SKILLNET. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (28 жовтня 2022 року, м. Суми)*, (сс. 108-110). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Додаток В

Відомості про апробацію

Основні положення та результати дослідження оприлюднено на наукових конференціях різних рівнів:

міжнародних

«Освіта для ХХІ століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2019; 2020; 2021; 2022) – очна, дистанційна;

«Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (Суми, 2021; 2022; 2023) – очна, дистанційна;

«Лабіринти реальності» (м. Монреаль, Канада, 2021) – заочна;

всесукаїнських

«Модель методичної роботи в закладах професійної (професійно-технічної) освіти» (Суми, 2020) – очна;

«Модернізація змісту професійної освіти в умовах євроінтеграції України» (Київ, 2021) – дистанційна;

«Актуальні проблеми професійного розвитку майстрів виробничого навчання закладів професійної (професійно-технічної) освіти» (Київ, 2021) – дистанційна;

«STEM: інноваційні можливості реформування системи освіти у ЗП(ПТ)О» (Черкаси, 2021) – дистанційна.