

СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А. С. МАКАРЕНКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

УДК 378.147.091.33:001.895]:[377+378].091-022.215(4-6ЄС)

Кукса Тетяна Олександрівна

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В
КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

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



Тетяна КУКСА

Науковий керівник – Штика Юрій Михайлович, кандидат педагогічних наук, доцент

Суми – 2025

АНОТАЦІЯ

Кукса Тетяна. Організаційно-педагогічні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу. – 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, 2025.

Зміст анотації

Дисертацію присвячено вивченню теоретичних, нормативних, організаційних та змістово-процесуальних засад дуальної освіти в країнах Європейського Союзу.

У межах характеристики стану розробленості проблеми дуальної освіти в країнах Європейського Союзу в українському науково-педагогічному дискурсі з'ясовано, що означений феномен привертає дослідницьку увагу багатьох українських науковців. Виявлено, що проблема дуальної освіти в країнах Європейського Союзу поки що не знайшла достатнього цілісного висвітлення. За допомогою методу структурно-логічного аналізу праць українських учених було визначено низку аспектів розгляду досліджуваної проблеми, а саме: історичний, професійно-педагогічний, управлінський, компаративний, технологічний.

Виявлено, що провідними напрямками досліджень у сфері дуальної освіти стали: формування державної політики та нормативно-правового забезпечення її розвитку; особливості становлення дуальної освіти в Україні та світі; питання забезпечення якості підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти; упровадження інноваційних технологій у процес професійної підготовки; вивчення зарубіжного досвіду та можливостей його адаптації до національного освітнього простору; розвиток партнерства між закладами освіти та роботодавцями; підготовка й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для роботи в умовах дуальної освіти; а також аналіз соціально-

економічних аспектів ефективності дуальної освіти та її впливу на ринок праці.

Застосування методу термінологічного аналізу дозволило з'ясувати сутність ключових понять дослідження: «дуальна освіта», «дуальна форма здобуття освіти», «дуальна форма навчання», «дуальна професійна освіта та навчання», «дуальне учнівство», «навчання на робочому місці», а також інших концептів, що уможливили конкретизацію сутності досліджуваного феномену.

Висвітлено концептуальні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу, зокрема схарактеризовано структуру трансферу політики в галузі професійної освіти та навчання, унаочнену в циклічній моделі, що охоплює етапи міжнаціонального залучення, ухвалення рішення, реалізації та інтерналізації.

Виявлено історичні передумови й окреслено генезу дуальної освіти в країнах Європейського Союзу, розвиток якої здійснювався відповідно до кількох моделей професійної освіти і навчання. Ліберальна модель ринку (Велика Британія) ґрунтується на саморегуляції попиту та пропозиції, гнучкості кваліфікацій і переважно індивідуальному фінансуванні навчання. Бюрократична, регульована державою модель (Франція) передбачає чітку залежність підготовки кадрів від державної політики, стандартизовані освітні програми та фінансування з бюджету. Дуальна корпоративна модель (Німеччина) поєднує інтереси ринку праці, бізнесу і держави через діяльність професійних палат, але зберігає організаційно-правову відокремленість від системи вищої освіти, що створює певні проблеми.

Висвітлено нормативні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу, що визначають стратегічні пріоритети та механізми її реалізації. З'ясовано, що законодавство регламентує діяльність не лише закладів освіти, а й тренінгових компаній, які здійснюють практичну підготовку здобувачів. В Австрії вимоги до таких компаній охоплюють рівень професійних і педагогічних компетентностей тренерів, наявність належного обладнання та

умов навчання; у разі браку ресурсів можливе створення навчальних альянсів. У Німеччині нормативне регулювання здійснюється окремо для підприємств і закладів освіти: зміст та структура навчання визначаються через правила підготовки в компаніях та освітні програми професійно-технічних училищ. Відсутність єдиного інтегрованого нормативного поля пояснюється федеративним устроєм країни й розподілом юрисдикції між урядом і землями. Загалом у Європейському Союзі функціонують два типи дуальних систем: централізована й скоординована державою у співпраці з економікою та розподілена, що формально перебуває під контролем держави, проте переважно управляється роботодавцями (приклад – Німеччина).

Окреслено особливості організації дуальної професійної освіти та навчання в країнах Європейського Союзу. Здійснено порівняльну характеристику особливостей організації дуальної професійної освіти та навчання в окремих країнах Європейського Союзу (Австрії, Німеччині, Нідерландах та Норвегії) та Швейцарії як європейської країни, що зберігає нейтральний статус, але має значний позитивний досвід організації дуальної професійної освіти. Акцентовано на таких аспектах, як вимоги для вступу на дуальну програму професійної освіти, тривалість навчання, модель дуальної освіти, виклики перехідного періоду, кількість професій, за якими здійснюється підготовка, статус стажерів у компанії та розмір його заробітної плати, частка осіб, які отримали відповідний контракт після завершення навчання. Розглянуто основні типи організації дуальної професійної освіти в країнах Європейського Союзу: повноцінна система учнівства; системи, у яких навчання здійснюється паралельно з іншими напрямками професійної освіти; шкільні заклади професійної освіти з високою часткою навчання на робочому місці; переважно шкільні системи/програми ПТО.

У межах характеристики змістово-процесуальних засад дуальної освіти в країнах Європейського Союзу увагу зосереджено на змісті, структурі та особливостях реалізації дуальних освітніх програм у закладах вищої освіти. На основі німецького досвіду проаналізовано декілька можливих варіантів

організації дуальної освіти: закладом вищої освіти у співпраці з підприємством, при якому функціонує тренінгова компанія; закладом вищої освіти у співпраці з підприємством та закладом професійної освіти та навчання.

Окреслено загальні принципи акредитації програм дуальної освіти, що передбачають: наявність формалізованої співпраці партнерів (угоди, контракти, спільні програми); узгодження цілей навчання та їх відображення в концепції курсу й освітній програмі; координацію етапів навчання в закладах освіти та на підприємствах для забезпечення безперервності професійної підготовки; постійну взаємодію керівників закладів освіти й тренінгових компаній; професійну та особисту компетентність наставників, необхідну для ефективного супроводу здобувачів.

На основі аналізу стану дуальної освіти в Україні визначено можливості використання позитивного європейського досвіду в означеному аспекті. Окреслено результати пілотних проєктів із запровадження дуальної форми здобуття освіти в українських закладах фахової передвищої, професійної (професійно-технічної) та вищої освіти. Схарактеризовано низку кращих європейських практик дуальної освіти, які можуть бути творчо імплементовані в Україні, зокрема: підготовка здобувачів відповідно до класифікатора професій; функціонування двох навчальних майданчиків (компанія та заклад освіти/центр); активна взаємодія компаній, держави й соціальних партнерів на основі державно-приватного партнерства, що визначає права й обов'язки стейкхолдерів; суспільний консенсус щодо обов'язковості професійно-технічної освіти для випускників шкіл; наявність стратегічної концепції підготовки молодих працівників у співпраці з бізнесом; узгоджене рішення уряду і роботодавців про впровадження кооперативної системи; визнання приватного сектору рівноправним партнером та прийняття ним контролю якості освітньої діяльності; тісна співпраця між школами та підприємствами, включно з профорієнтацією; акредитація тренінгових компаній, реєстрація договорів про навчання, сертифікація й контроль результатів навчання; чіткі

правила фінансування: витрати на підготовку кадрів несуть підприємства, а держава фінансує заклади освіти; розвиток досліджень і програм підтримки у сфері професійної освіти.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що вперше в українській педагогічній науці здійснено комплексне дослідження організаційно-педагогічних засад дуальної освіти в країнах Європейського Союзу; в рамках висвітлення стану розробленості проблеми дослідження в українському науковому дискурсі виокремлено аспекти її розгляду (історичний, професійно-педагогічний, управлінський, компаративний, технологічний); розкрито концептуальні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу, зокрема схарактеризовано структуру трансферу політики в галузі професійної освіти та навчання, унаочнено в циклічній моделі; виявлено історичні передумови й розкрито генезу дуальної освіти в країнах Європейського Союзу, що мала декілька основних векторів розвитку відповідно до низки моделей професійної освіти і навчання, які виступали зразком для наслідування іншими країнами Європи (ліберальна модель ринку (Велика Британія), бюрократична, регульована державою модель (Франція) та дуальна корпоративна модель (Німеччина)); висвітлено нормативні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу (стратегічні пріоритети й механізми реалізації дуальної освіти, висвітлені в державних нормативних документах країн Європейського Союзу); у межах організаційних засад охарактеризовано основні типи організації дуальної професійної освіти в країнах Європейського Союзу (повноцінна система учнівства; системи, у яких навчання здійснюється паралельно з іншими напрямками професійної освіти; шкільні заклади професійної освіти з високою часткою навчання на робочому місці; переважно шкільні системи/програми ПТО); окреслено змістово-процесуальні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу (зміст, структуру та особливості реалізації дуальних освітніх програм у закладах вищої освіти); визначено можливості використання позитивного європейського досвіду в розвитку дуальної

освіти в Україні й окреслено чинники, що можуть сприяти успішному запровадженню дуальної освіти на національному ґрунті.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в тому, що визначені автором теоретичні, нормативні, організаційні та змістово-процесуальні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу можуть бути застосовані при формуванні освітньої політики у відповідній сфері, розробленні професійних стандартів і методичного забезпечення освітнього процесу, а також у викладанні лекційних та практичних занять для здобувачів першого, другого і третього рівнів вищої освіти та для підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Одержані матеріали й опрацьована джерельна база мають прикладне значення для подальших наукових досліджень у суміжних галузях знань та для використання в освітньому процесі закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти.

Ключові слова: дуальна освіта, дуальна форма здобуття освіти, професійна підготовка, професійна освіта та навчання, вища освіта, трансфер освітньої політики, Європейський Союз.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці,

у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Розділ у закордонній колективній монографії

1. Kuksa, T. (2022). The state of dual education development in Ukraine. *Theory and methodology of innovative education development in the national, European, and global contexts: monograph*, (pp. 103-117). Publishing House of University of Technology, Katowice.
http://www.wydawnictwo.wst.pl/oferta_wydawnicza_oraz_zakup_publicacji/wydawnictwa/theory_and_methodology_of_innovative_education_development_in_the_national_european_and_global_contexts/89

Статті в наукових фахових виданнях України

2. Кукса, Т., Штика, Ю. (2024а). Змістово-процесуальні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4(138), 517-527. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.04/517-527>
3. Кукса, Т., Штика, Ю. (2024б). Організаційні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5(139), 486-495. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.05/486-495>
4. Kuksa, T. (2025). Prospects for implementing European models of dual education in the Ukrainian context. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1(141), 499-507. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.01/499-507>

Праці апробаційного характеру

5. Кукса, Т. (2021). Особливості запровадження дуальної освіти: досвід Іспанії. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 листопада 2021 року, м. Суми), Том 1*, (сс. 206-208). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
6. Кукса, Т. (2022а). Досвід запровадження дуальної освіти в університетах Угорщини. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (28 жовтня 2022 року, м. Суми)*, (сс. 198-200). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
7. Кукса, Т. (2022б). Трансфер освітньої політики як чинник розвитку дуальної професійно-технічної освіти. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу: матеріали VI Міжнародної наукової конференції (Київ, 4 листопада 2022 р.)*, (сс. 139-141). Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред О.І. Локшиної. – Київ–Тернопіль: Крок, 2022.

8. Кукса, Т. (2022в). Основні типи дуальної освіти в країнах ЄС. *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів: матеріали тез доповідей XI міжнародного науково-методологічного Інтернет-семінару (19 трав. 2022 р.)*, (сс. 107-108). Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Хмельницький національний ун-т ; за заг. ред Н. М. Бідюк. – Київ – Хмельницький: «Термінова поліграфія».

9. Кукса, Т. (2024в). Стратегія розвитку дуальної освіти ЄС. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (26 грудня 2023 року, м. Суми)*, (сс. 34-36). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

10. Кукса, Т. (2025). Виклики та перспективи дуальної професійно-технічної освіти в ЄС. *Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 15-16 травня 2025 року) / упоряд., заг. ред. О. Семеног, М. Бойченко*, (сс. 98-99). Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка.

ABSTRACT

Tetiana Kuksa. Organizational and pedagogical foundations of dual education in the European Union countries. – Qualification scientific work on the rights of a manuscript.

Dissertation for Doctor of Philosophy degree in specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences. – Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. Sumy, 2025.

The contents of the abstract

The dissertation is devoted to the study of theoretical, normative, organizational and content-procedural foundations of dual education in the European Union countries.

Within the framework of highlighting the state of development of the problem of dual education in the European Union countries in the Ukrainian scientific and

pedagogical discourse, it was found that the specified phenomenon attracts the research attention of many Ukrainian scientists. It was found that the problem of dual education in the countries of the European Union has not yet found sufficient holistic coverage. Using the method of structural-logical analysis of the works of Ukrainian scientists, several aspects of considering the problem under study were identified, namely: historical, professional-pedagogical, managerial, comparative, technological.

It was found that the leading areas of research in the field of dual education were: the formation of state policy as well as regulatory and legal support for its development; features of the formation of dual education in Ukraine and the world; issues of ensuring the quality of specialists' training in the dual form of education; introduction of innovative technologies into the process of vocational training; study of foreign experience and possibilities of its adaptation to the national educational space; development of partnerships between education institutions and employers; training and advanced training of teaching staff for work in dual education system; as well as analysis of socio-economic aspects of the effectiveness of dual education and its impact on the labor market.

The application of the terminological analysis method allowed to clarify the essence of the key concepts of the study: "dual education", "dual form of education", "dual form of training", "dual vocational education and training", "dual apprenticeship", "work-based training", as well as other concepts that made it possible to specify the essence of the phenomenon under study.

The conceptual foundations of dual education in the countries of the European Union are highlighted, in particular, the structure of policy transfer in the field of vocational education and training is characterized, visualized in a cyclical model that covers the stages of transnational involvement, decision-making, implementation and internalization.

The historical background and the genesis of dual education in the countries of the European Union are identified and outlined, the development of which was carried out in accordance with several models of vocational education and training.

The liberal market model (Great Britain) is based on self-regulation of supply and demand, flexibility of qualifications and mainly individual financing of training. The bureaucratic, state-regulated model (France) provides for a clear dependence of personnel training on state policy, standardized educational programs and financing from the budget. The dual corporate model (Germany) combines the interests of the labor market, business and the state through the activities of professional chambers but retains organizational and legal separation from the higher education system, which creates certain problems.

The normative foundations of dual education in the European Union countries are highlighted, which determine strategic priorities and mechanisms for its implementation. It is found that the legislation regulates the activities of not only education institutions but also training companies that provide practical training for applicants. In Austria, the requirements for such companies include the level of professional and pedagogical competences of trainers, the availability of appropriate equipment and training conditions; in case of a lack of resources, it is possible to create educational alliances. In Germany, regulatory regulation is carried out separately for enterprises and education institutions: the content and structure of training are determined by the rules of training in companies and educational programs of vocational schools. The absence of a single integrated regulatory field is explained by the federal structure of the country and the division of jurisdiction between the government and the states. In general, two types of dual systems operate in the European Union: centralized and coordinated by the state in cooperation with the economy and distributed, which is formally under the control of the state, but mainly managed by employers (example – Germany).

The features of the organization of dual vocational education and training in the countries of the European Union are outlined. A comparative description of the features of the organization of dual vocational education and training in individual countries of the European Union (Austria, Germany, the Netherlands and Norway) and Switzerland as a European country that retains a neutral status but has significant positive experience in organizing dual vocational education is carried out. The

emphasis is on such aspects as the requirements for entering a dual vocational education program, the duration of training, the dual education model, the challenges of the transition period, the number of professions for which training is carried out, the status of trainees in the company and the amount of their salary, the proportion of persons who received an appropriate contract after completing training. The main types of organization of dual vocational education in the countries of the European Union are considered: a full-fledged apprenticeship system; systems in which training is carried out in parallel with other areas of vocational education; school vocational education institutions with a high proportion of on-the-job training; mainly school systems/VET programs.

Within the framework of the characterization of the content-procedural foundations of dual education in the European Union countries, attention is focused on the content, structure and features of the implementation of dual education programs in higher education institutions. Based on the German experience, several possible options for organizing dual education are analyzed: a higher education institution in cooperation with an enterprise where a training company operates; a higher education institution in cooperation with an enterprise and a vocational education and training institution.

The general principles of accreditation of dual education programs are outlined, which provide for: the presence of formalized cooperation of partners (agreements, contracts, joint programs); coordination of learning objectives and their reflection in the course concept and educational program; coordination of training stages in education institutions and enterprises to ensure continuity of professional training; constant interaction of heads of education institutions and training companies; the professional and personal competence of mentors necessary for effective support of applicants.

Based on the analysis of the state of dual education in Ukraine, the possibilities of using positive European experience in this aspect have been identified. The results of pilot projects on the introduction of a dual form of education in Ukrainian institutions of professional pre-higher, professional

(vocational and technical) and higher education have been outlined. A number of best European practices of dual education that can be creatively implemented in Ukraine have been characterized, in particular: training of applicants in accordance with the classifier of professions; functioning of two training platforms (company and education institution/center); active interaction of companies, the state and social partners on the basis of a public-private partnership that defines the rights and obligations of stakeholders; public consensus on the mandatory nature of vocational education for school graduates; the presence of a strategic concept for training young workers in cooperation with business; an agreed decision of the government and employers on the implementation of a cooperative system; recognition of the private sector as an equal partner and its acceptance of quality control of educational activities; close cooperation between schools and enterprises, including career guidance; accreditation of training companies, registration of training contracts, certification and control of learning outcomes; clear funding rules: the costs of training are borne by enterprises, and the state finances education institutions; development of research and support programs in the field of vocational education.

The scientific novelty of the research results lies in the fact that for the first time in Ukrainian pedagogical science, a comprehensive study of the organizational and pedagogical foundations of dual education in the European Union countries has been conducted; within the framework of highlighting the state of development of the research problem in the Ukrainian scientific discourse, aspects of its consideration (historical, professional-pedagogical, managerial, comparative, technological) have been identified; the conceptual foundations of dual education in the European Union countries have been revealed, in particular, the structure of policy transfer in the field of vocational education and training, visualized in a cyclical model, has been characterized; the historical prerequisites and the genesis of dual education in the European Union countries have been revealed, which had several main vectors of development in accordance with a number of models of vocational education and training, which served as a model for following by other European countries (the liberal market model (Great Britain), the bureaucratic, state-

regulated model (France) and the dual corporate model (Germany)); the regulatory foundations of dual education in the European Union countries have been highlighted (strategic priorities and mechanisms for implementing dual education, highlighted in state regulatory documents of the European Union countries); within the framework of organizational foundations, the main types of organization of dual vocational education in the countries of the European Union are characterized (full-fledged apprenticeship system; systems in which training is carried out in parallel with other areas of vocational education; school institutions of vocational education with a high share of on-the-job training; mainly school systems/VET programs); the content-procedural foundations of dual education in the European Union countries are outlined (content, structure and features of the implementation of dual educational programs in higher education institutions); the possibilities of using positive European experience in the development of dual education in Ukraine are identified and the factors that can contribute to the successful implementation of dual education on national soil are outlined.

The practical significance of the research results is that the theoretical, normative, organizational and content-procedural foundations of dual education in the European Union countries identified by the author can be applied in the formation of educational policy in the relevant field, the development of professional standards and methodological support for the educational process, as well as in teaching lectures and practical classes for applicants of the first, second and third levels of higher education and for improving the qualifications of teaching staff. The obtained materials and the processed source base are of applied value for further scientific research in related fields of knowledge and for use in the educational process of institutions of professional (vocational and technical), professional pre-higher and higher education.

Key words: dual education, dual form of education, vocational training, vocational education and training, higher education, educational policy transfer, 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. Kuksa, T. (2022). The state of dual education development in Ukraine. *Theory and methodology of innovative education development in the national, European, and global contexts: monograph*, (pp. 103-117). Publishing House of University of Technology, Katowice. http://www.wydawnictwo.wst.pl/oferta_wydawnicza_oraz_zakup_publicacji/wydawnictwa/theory_and_methodology_of_innovative_education_development_in_the_national_european_and_global_contexts/89

Articles in scientific professional journals of Ukraine

2. Кукса, Т., Штика, Ю. (2024а). Змістово-процесуальні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4(138), 517-527. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.04/517-527>
3. Кукса, Т., Штика, Ю. (2024б). Організаційні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5(139), 486-495. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.05/486-495>
5. Kuksa, T. (2025). Prospects for implementing European models of dual education in the Ukrainian context. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1(141), 499-507. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.01/499-507>

Works of an approbation character

5. Кукса, Т. (2021). Особливості запровадження дуальної освіти: досвід Іспанії. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 листопада 2021 року, м. Суми), Том 1*, (сс. 206-208). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

6. Кукса, Т. (2022а). Досвід запровадження дуальної освіти в університетах Угорщини. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (28 жовтня 2022 року, м. Суми)*, (сс. 198-200). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

7. Кукса, Т. (2022б). Трансфер освітньої політики як чинник розвитку дуальної професійно-технічної освіти. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу: матеріали VI Міжнародної наукової конференції (Київ, 4 листопада 2022 р.)*, (сс. 139-141). Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред О.І. Локшиної. – Київ–Тернопіль: Крок, 2022.

8. Кукса, Т. (2022в). Основні типи дуальної освіти в країнах ЄС. *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів: матеріали тез доповідей XI міжнародного науково-методологічного Інтернет-семінару (19 трав. 2022 р.)*, (сс. 107-108). Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Хмельницький національний ун-т ; за заг. ред Н. М. Бідюк. – Київ – Хмельницький: «Термінова поліграфія».

9. Кукса, Т. (2024в). Стратегія розвитку дуальної освіти ЄС. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (26 грудня 2023 року, м. Суми)*, (сс. 34-36). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

10. Кукса, Т. (2025). Виклики та перспективи дуальної професійно-технічної освіти в ЄС. *Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 15-16 травня 2025 року) / упоряд., заг. ред. О. Семеног, М. Бойченко*, (сс. 98-99). Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ	26
1.1. Стан розробленості проблеми дослідження.....	26
1.2. Концептуальні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу	42
1.3. Історичні передумови та генеза дуальної освіти в країнах Європейського Союзу.....	59
Висновки до розділу 1.....	78
РОЗДІЛ 2. НОРМАТИВНІ, ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА ЗМІСТОВО- ПРОЦЕСУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ	81
2.1. Нормативні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу	81
2.2. Організаційні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу	99
2.3. Змістово-процесуальні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу	126
Висновки до розділу 2.....	147
РОЗДІЛ 3. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПОЗИТИВНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ В РОЗВИТКОВІ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	151
3.1. Стан дуальної освіти в Україні.....	151
3.2. Рекомендації щодо використання позитивного європейського досвіду в розвитку дуальної освіти в Україні.....	165
Висновки до розділу 3.....	173
ВИСНОВКИ.....	176

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	181
ДОДАТКИ.....	200

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах суспільних трансформацій, глобалізаційних процесів та динамічних змін, що нині відбуваються на ринку праці, актуалізується потреба в оновленні підходів до підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в умовах нестабільності й високої конкуренції. У цьому контексті особливої актуальності набуває дуальна освіта як інноваційна модель, що поєднує теоретичну підготовку в закладі освіти з практичним навчанням на виробництві або в установі. Такий підхід дозволяє гармонізувати освітню діяльність із реальними потребами економіки, сприяє формуванню професійної ідентичності здобувачів освіти, а також забезпечує високий рівень адаптивності майбутніх фахівців до вимог ринку праці.

У країнах Європейського Союзу дуальна освіта є ключовим елементом системи професійної та вищої освіти, що активно підтримується на державному рівні й реалізується у партнерстві з роботодавцями. При цьому організаційно-педагогічні моделі дуальної освіти в різних країнах Європейського Союзу мають свої особливості, зумовлені історичними, соціокультурними та економічними чинниками. У процесі модернізації української освітньої системи доцільним бачиться дослідження означених моделей, їхніх сильних сторін і механізмів функціонування з метою розробки ефективних організаційно-педагогічних засад їх адаптації в українському освітньому просторі.

Про необхідність запровадження дуальної освіти в Україні йдеться в таких державних нормативно-правових актах: Законах України «Про освіту» (2017), «Про фахову передвищу освіту» (2019), «Про вищу освіту» (2014, з змінами), Розпорядженні Кабінету Міністрів України № 214-р від 03.04.2019 «Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти», Наказі Міністерства освіти і науки України від 13.04.2023 № 426 «Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти» тощо.

Зважаючи на свою актуальність, проблема розвитку дуальної освіти в Україні та світі неодноразово привертала увагу як українських, так і іноземних науковців. Різні аспекти проблеми дуальної освіти знайшли відображення в наукових розвідках таких українських учених, як М. Ажажа, Л. Базиль, В. Бойченко, М. Бойченко, Т. Васильєва, І. Габенко, О. Городецький, М. Грабовський, Л. Грень, О. Груздев, О. Давліканова, Я. Довгенко, А. Дундюк, А. Зінченко, С. Зінченко, М. Кадемія, А. Кобися, В. Кобися, І. Коркуна, О. Коркуна, О. Кравченко, Л. Кримчак, О. Кучер, О. Лаврентьєва, О. Лакомова, А. Лебедєв, С. Лебедєв, І. Лилик, Є. Маринченко, Л. Марценюк, М. Пелешко, Т. Плачинда, М. Рашкевич, В. Різник, Л. Рибалко, П. Рибалко, О. Романишина, А. Сбруєва, О. Ситник, Л. Сліпчишин, О. Смотр, О. Тамаркіна, В. Хахула, І. Хомишин, О. Цільник, С. Черкашин, І. Чистякова, О. Чумак, Ю. Штика, С. Шуляк, О. Яковчук, І. Яременко, Л. Яременко та ін.

Водночас, аналіз наукових праць українських дослідників виявив, що питання організаційно-педагогічних засад дуальної освіти в країнах Європейського Союзу поки що не знайшло цілісного висвітлення, що й зумовлює необхідність розв'язання низки *суперечностей* між:

- суспільною потребою у кваліфікованих конкурентоспроможних випускниках закладів фахової передвищої та вищої освіти та недостатнім рівнем теоретичного осмислення цього феномену академічною спільнотою;
- наявністю в Україні потенціалу для розвитку дуальної освіти та недостатньою розробленістю механізмів його використання провайдерами освітніх послуг у галузі фахової передвищої та вищої освіти;
- необхідністю імплементації позитивного європейського досвіду дуальної освіти на національному ґрунті та відсутністю структурованих рекомендацій для різних груп стейкхолдерів.

Зважаючи на актуальність окресленої проблеми, її недостатню розробленість та наявні суперечності було обрано тему дисертаційної роботи: **«Організаційно-педагогічні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота є складовою 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 вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 3 від 22.10.2021 р.).

Мета роботи – з'ясувати організаційно-педагогічні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу.

Реалізація мети передбачала виконання низки **завдань**:

- 1) охарактеризувати стан розробленості проблеми дослідження та концептуальні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу;
- 2) висвітлити історичні передумови й розкрити генезу дуальної освіти в країнах Європейського Союзу;
- 3) виявити нормативні та організаційні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу;
- 4) окреслити змістово-процесуальні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу;
- 5) визначити можливості використання позитивного європейського досвіду в розвитку дуальної освіти в Україні.

Об'єкт дослідження – дуальна освіта в країнах Європейського Союзу.

Предмет дослідження – теоретичні, нормативні, організаційні та змістово-процесуальні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу.

Методи дослідження: загальнонаукові – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація – були обрані для опрацювання наукових джерел, присвячених проблемам розвитку й організації дуальної освіти в країнах Європейського Союзу; конкретно наукові: системний аналіз, що дозволив

виявити взаємозв'язки між елементами системи дуальної освіти в країнах Європейського Союзу як цілісного феномену; термінологічний аналіз – уможливив визначення сутнісних характеристик ключових понять дослідження; історико-генетичний і ретроспективний аналіз, за допомогою якого було висвітлено передумови й розкрито генезу дуальної освіти в країнах Європейського Союзу; метод екстраполяції, за допомогою якого було визначено можливості використання позитивного європейського досвіду в розвитку дуальної освіти в Україні; емпіричні – бесіди та електронне листування з фахівцями в галузі дуальної освіти.

Джерельну базу дослідження складають:

- офіційні документи інституцій Європейського Союзу (Європейської Комісії, Ради ЄС, Європейського Парламенту), у яких визначаються стратегічні орієнтири розвитку освіти, зокрема й дуальної (декларації, рекомендації, рамкові документи, програми розвитку тощо);
- аналітичні огляди, статистичні звіти та експертні дослідження, підготовлені авторитетними міжнародними установами Cedefop (Європейський центр розвитку професійної освіти) та ETF (Європейський фонд освіти), що висвітлюють моделі дуальної освіти у різних країнах ЄС, їх ефективність та виклики імплементації;
- наукові дослідження українських та іноземних учених, присвячені теоретичному обґрунтуванню, історичному розвитку та практичній реалізації дуальної моделі освіти в європейських освітніх системах;
- глосарії термінів, які інтерпретують ключові поняття й підходи, пов'язані з дуальною формою здобуття освіти у професійному та педагогічному дискурсах;
- матеріали українських та закордонних науково-педагогічних періодичних видань;
- тези й матеріали міжнародних і національних конференцій, присвячених питанням дуальної освіти.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* в українській педагогічній науці здійснено комплексне дослідження організаційно-педагогічних засад дуальної освіти в країнах Європейського Союзу; в рамках висвітлення стану розробленості проблеми дослідження в українському науковому дискурсі виокремлено аспекти її розгляду (історичний, професійно-педагогічний, управлінський, компаративний, технологічний); розкрито концептуальні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу, зокрема схарактеризовано структуру трансферу політики в галузі професійної освіти та навчання, унаочнено в циклічній моделі; виявлено історичні передумови й розкрито генезу дуальної освіти в країнах Європейського Союзу, що мала декілька основних векторів розвитку відповідно до низки моделей професійної освіти і навчання, які виступали зразком для наслідування іншими країнами Європи (ліберальна модель ринку (Велика Британія), бюрократична, регульована державою модель (Франція) та дуальна корпоративна модель (Німеччина)); висвітлено нормативні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу (стратегічні пріоритети й механізми реалізації дуальної освіти, висвітлені в державних нормативних документах країн Європейського Союзу); у межах організаційних засад охарактеризовано основні типи організації дуальної професійної освіти в країнах Європейського Союзу (повноцінна система учнівства; системи, у яких навчання здійснюється паралельно з іншими напрямками професійної освіти; шкільні заклади професійної освіти з високою часткою навчання на робочому місці; переважно шкільні системи/програми ПТО); окреслено змістово-процесуальні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу (зміст, структуру та особливості реалізації дуальних освітніх програм у закладах вищої освіти); визначено можливості використання позитивного європейського досвіду в розвитку дуальної освіти в Україні й окреслено чинники, що можуть сприяти успішному запровадженню дуальної освіти на національному ґрунті.

Конкретизовано поняттєво-термінологічний інструментарій дослідження проблеми дуальної освіти: «дуальна освіта», «дуальна форма здобуття освіти», «дуальна форма навчання», «дуальна професійна освіта та навчання», «дуальне учнівство», «навчання на робочому місці» тощо.

Подальшого розвитку набули: характеристика й систематизація наукових праць українських учених із проблем дуальної освіти в країнах Європейського Союзу та Україні; характеристика й систематизація наукового доробку іноземних дослідників щодо розвитку дуальної освіти в різних країнах світу.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в тому, що визначені автором теоретичні, нормативні, організаційні та змістово-процесуальні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу можуть бути застосовані при формуванні освітньої політики у відповідній сфері, розробленні професійних стандартів і методичного забезпечення освітнього процесу, а також у викладанні лекційних та практичних занять для здобувачів першого, другого і третього рівнів вищої освіти та для підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Одержані матеріали й опрацьована джерельна база мають прикладне значення для подальших наукових досліджень у суміжних галузях знань та для використання в освітньому процесі закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/18-2 від 28.05.2025 р.), Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (довідка № 2053/01-50/02 від 02.06.2025 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 1203 від 26.05.2025 р.).

Апробація отриманих результатів дослідження здійснювалася на міжнародних наукових, науково-практичних конференціях та семінарах: «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2021; 2022; 2023; 2024); «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» (Хмельницький, 2022 р.);

«Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу» (Київ, 2022); «Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід» (Суми, 2025); «Інноваційний потенціал та правове забезпечення соціально-економічного розвитку України: виклик глобального світу» (Полтава, 2025).

Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (2021–2025 рр.).

Публікації. Основні положення та результати дослідження висвітлено в 10 публікаціях, серед яких 8 одноосібних, із яких 1 розділ закордонної колективної монографії, 3 статті в наукових фахових виданнях України, 6 праць апробаційного характеру.

Особистий внесок здобувача до наукових праць, опублікованих у співавторстві. У статті (Кукса, Штика, 2024а) автору належить порівняльний аналіз практик дуальної освіти у країнах Європейського Союзу; у статті (Кукса, Штика, 2024б) автором проаналізовано програми дуальної освіти в закладах професійної освіти та навчання країн Європейського Союзу.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (168 найменувань, з них 118 – іноземними мовами) та додатків. Повний обсяг дисертації становить 206 сторінок. Основний зміст викладено на 164 сторінках. Робота містить 7 таблиць та 6 рисунків, 3 додатки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

1.1. Стан розробленості проблеми дослідження

Проблеми дуальної освіти привертають увагу дослідників з усього світу зважаючи на той факт, що означена форма здобуття освіти зарекомендувала себе як ефективний інструмент підвищення якості підготовки фахівців, особливо у країнах з розвиненою економікою, де активно налагоджена співпраця між закладами освіти та роботодавцями. В Україні ця проблема вивчається порівняно недавно, проте вже сформовано низку досліджень, що висвітлюють низку аспектів дуальної освіти, її переваги та виклики, а також можливості адаптації зарубіжного досвіду до вітчизняних умов. Аналіз наукових джерел дає змогу виявити ключові підходи до впровадження дуальної освіти та визначити напрями, які потребують подальшої розробки.

Аналіз наукових праць дозволив виокремити найбільш поширені аспекти розгляду проблеми дуальної освіти серед українських учених. До таких аспектів нами віднесено:

- історичний;
- професійно-педагогічний;
- управлінський;
- компаративний;
- технологічний.

В *історичному аспекті* на особливу увагу заслуговує наукова розвідка О. Кравченко «Деякі аспекти історичного розвитку дуальної освіти у Європі» (Кравченко, 2020). Авторка прослідковує генезу дуальної освіти, починаючи з давніх часів. Зокрема, наводить думку античних філософів Протагора, який вважав знання засобом ефективної діяльності людини, націленої на перетворення довкілля, та Платона, який розглядав людину і суспільство як

нерозривно пов'язані елементи єдиного цілого, а індивідуальне та суспільне – як два полюси людського буття, що потребують гармонійного узгодження між собою.

У країнах Давнього Сходу протягом багатьох століть діяла впорядкована в правовому плані система освіти, доступна переважно юнакам, які приходили до майстра як учні. Майстер передавав необхідні знання та навички для оволодіння ремеслом, але професійні таємниці, що забезпечували перевагу в роботі, ретельно зберігалися й не розкривалися учням. Навчання мало імітаційний характер: майстер демонстрував прийом, а учень його відтворював. Заняття проходили в майстернях чи цехах і були інтегровані в робочий процес. Така форма підготовки зберігалася тисячоліттями, а зміни в ній почалися лише з першого тисячоліття нашої ери (Кравченко, 2020, с. 28).

Цілком погоджуємося з думкою авторки, що історичними витоками дуальної освіти в Європі є середньовічне ремісництво, адже перші професійні цехи з'явилися в торгових містах Європи у XII столітті, запровадивши ієрархію «учень – підмайстер – майстер». Підготовка здійснювалася виключно на практиці в межах жорсткої системи цехів: учень спостерігав за роботою майстра та відтворював його дії. Після навчання він ставав підмайстром, а для отримання статусу майстра складав іспит. Основою підготовки були практичні вміння, тоді як теоретичні знання не вважалися необхідними. Передача ремісничих навичок і професійних таємниць відбувалася лише у форматі «майстер – учень» (там само).

До історичних аспектів розвитку дуальної освіти звертаються і О. Лаврентьєва, Л. Рибалко, О. Лакова у роботі «Дуальна система професійної підготовки студентів у закладах освіти» (2018), які також звертаються до німецької моделі дуальної освіти, водночас зосереджуючи увагу на розвитку дуальної професійної освіти наприкінці XIX ст. завдяки працям видатного вченого та педагога Г. Кершенштейнера, який у 1895–1919 рр., працюючи шкільним радником у Мюнхені, здійснював реформу навчальних планів народних шкіл і запровадив практично орієнтовані заклади, де головний

акцент робився на підготовці до конкретної професії та опануванні вимог, необхідних для її виконання. Уже на початку XX ст. такі школи активно функціонували, окремо готуючи фахівців різних напрямів – м'ясників, кондитерів, сажотрусів, перукарів. Подібні заклади освіти стали важливим доповненням до поширених у той час шкіл, що здійснювали професійну підготовку безпосередньо на підприємствах (Лаврентьєва, Рибалко, Лаконова, 2018, с. 16).

Також заслуговує на увагу звернення авторів статті до вітчизняного досвіду, які наголошують, що в Україні становлення дуальної освіти також має давні традиції. Зокрема, вже з XIX ст. сформувалися два основні напрями здобуття освіти: класична елітарна, що базувалася на принципі фундаментальності знань, та так звана «реальна освіта», орієнтована на набуття конкретної спеціальності з широкою практичною підготовкою на виробництві. Так, майбутні вчителі поєднували навчання з роботою у школі, яка входила до структури вчительського інституту, а робітників готували безпосередньо на промислових підприємствах. З 1920 р. у СРСР почала діяти розгалужена мережа шкіл фабрично-заводського учнівства (ФЗУ), створених при великих підприємствах для підготовки кваліфікованих робітників, що стали основним типом професійно-технічних закладів у довоєнний період (там само, сс. 16-17).

Найбільша кількість наукових праць присвячена дослідженню проблеми професійної підготовки фахівців різних галузей, які в узагальненому вигляді віднесено нами до *професійно-педагогічного аспекту*.

Тут можемо навести наукові розвідки таких учених, як І. Габенко (організація підготовки бакалаврів харчових технологій Сумського національного аграрного університету), В. Хахула, О. Городецький та М. Грабовський (особливості організації підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 201 «Агрономія»), О. Коркуна, І. Коркуна, О. Цільник (дуальна освіта як засіб підвищення якості кадрового потенціалу), О. Кравченко (особливості впровадження елементів дуальної форми навчання у процесі

підвищення продуктивності та якості підготовки фахівців з харчових технологій), Л. Кримчак (роль дуальної освіти в організації якісної підготовки конкурентоспроможних на ринку праці фахівців), О. Лаврентьєва, Л. Рибалко, О. Лакомова (дуальна система професійної підготовки здобувачів у закладах освіти), А. Лебедєв, С. Лебедєв (базові принципи дуальної освіти й можливості їх реалізації в агротехнічних закладах), Є. Маринченко (дуальне освіта як складова інноваційної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання), Л. Марценюк, О. Груздєв (дуальна освіта як засіб ефективного поєднання теорії та практики), О. Романишина, А. Дундюк (дуальна освіта як одна з умов формування професійної компетентності техніків-технологів автомобільного транспорту), О. Тамаркіна (складнощі впровадження дуальної освіти), І. Хомишин (особливості запровадження дуальної форми навчання у сфері вищої освіти в Україні), О. Чумак, Т. Плачинда (дуальна освіта як перспектива розвитку вищої школи України), С. Шуляк (професійна підготовка фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи в умовах реалізації дуальної освіти), О. Яковчук (функціонування моделей дуальної форми здобуття освіти як ефективний спосіб підвищення конкурентоспроможності системи вищої освіти України) та ін.

Окреслюючи особливості впровадження дуальної освіти в ЗВО України, І. Хомишин окреслює напрями співпраці МОН України та підприємств і організацій в напрямі запровадження дуальної освіти, до яких відносить: розроблення пропозицій з модернізації системи ПТО, а також професійних та освітніх стандартів; надання консультативної підтримки з питань, що є предметом спільного інтересу; організація спільних заходів (конкурсів, виставок, конференцій, круглих столів тощо); формування механізмів працевлаштування випускників закладів професійно-технічної та вищої освіти на підприємствах; розроблення пропозицій щодо спільного присвоєння професійних кваліфікацій випускникам за участю роботодавців і закладів освіти; закріплення великих організацій закладами професійно-технічної та вищої освіти з метою надання шефської підтримки; здійснення практичної

підготовки здобувачів професійно-технічної та вищої освіти, а також стажування викладачів, залучених до професійно-теоретичної підготовки та майстрів виробничого навчання на базових підприємствах; заснування підприємствами та організаціями галузевих або іменних стипендій для найкращих здобувачів професійно-технічної та вищої освіти; надання допомоги підприємствами й організаціями в забезпеченні належного функціонування та розвитку матеріально-технічної бази закладів професійно-технічної та вищої освіти; упровадження системи матеріального й морального стимулювання викладачів, залучених до професійно-теоретичної підготовки та майстрів виробничого навчання закладів професійно-технічної та вищої освіти; взаємний обмін інформацією з питань розвитку професійної освіти й підготовки кадрів для галузі, а також популяризація цього напрямку через ЗМІ та власні інтернет-ресурси (Хомишин, 2020, сс. 123-124).

Л. Марценюк та О. Груздев виокремлюють позитивні та дискусійні сторони дуальної освіти, зазначаючи, що дуальна освіта є сучасною та ефективною формою підготовки фахівців, при цьому для закріплення взаємодії між її учасниками в правовому полі необхідно розробити типові угоди з чітким визначенням прав і обов'язків сторін. Серед основних переваг дуальної системи автори називають: узгодження змісту робочих програм між закладом освіти та роботодавцем; формування компетентностей, що відповідають вимогам ринку праці; можливість індивідуалізованого здобуття додаткових професійних умінь. Водночас до дискусійних моментів дослідники відносять: для здобувачів освіти – майже повну відсутність вільного часу; нижчу оплату праці порівняно з досвідченими працівниками під час виконання аналогічних обов'язків; відсутність гарантії працевлаштування після завершення навчання; для підприємств та організацій – необхідність призначення наставників; ризик зниження репутації через можливе неякісне виконання завдань здобувачами освіти; для закладів вищої освіти – значну перебудову навчальних планів і графіків; необхідність розробляти нові навчально-методичні комплекси за відсутності усталених стандартів;

ймовірне скорочення загальнорозвивальних дисциплін; можливе скорочення штатів викладачів; потребу самостійного пошуку партнерів для впровадження дуальної освіти; недовіру з боку частини старшого покоління, яке отримало класичну освіту (Марценюк, Груздев, 2021, сс. 62-63).

Складнощі в упровадженні дуальної освіти характеризує і О. Тамаркіна, зазначаючи такі чинники: недостатній рівень обізнаності здобувачів вищої освіти щодо особливостей цієї моделі та відсутність належних умов для здійснення усвідомленого вибору підприємства, що є їхнім правом як повноправних учасників освітнього процесу; потреба в максимальному спрощенні бюрократичних процедур переходу здобувачів вищої освіти на дуальну форму навчання; складність визначення оптимальних моделей розподілу часу між навчанням у закладі освіти та на робочому місці з урахуванням галузевої специфіки (зокрема, в аграрній сфері, де виконання робіт безпосередньо залежить від сезонних чинників); необхідність пошуку закладами освіти роботодавців, готових інвестувати в підготовку кадрів за дуальною системою; нестабільність соціально-економічної ситуації в країні; додаткові фінансові та часові витрати як для здобувачів освіти, так і для підприємств; відсутність гарантій подальшого працевлаштування випускників на підприємствах-партнерах; наявність на виробництві вже укомплектованого штату робітників; низька мотивація молоді до роботи у виробничій сфері; високий рівень трудової міграції; обмежена кількість кваліфікованих наставників (Тамаркіна, 2022, с. 224).

Цікавим є висвітлений О. Яковчук досвід організації дуальної освіти кафедри інформаційної, бібліотечної та архівної справи ВП «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв», що полягає в організації освітнього процесу в межах соціального партнерства з бібліотеками, що забезпечує практико-орієнтовану підготовку бібліотекарів нової генерації. Активно використовуються інноваційні напрацювання бібліотек у навчанні, бібліотекарі-практики залучаються до розроблення практичних модулів, а здобувачі освіти – до реальної діяльності бібліотек

регіону. Ключовими суб'єктами цього процесу є університет, здобувач вищої освіти і бібліотека, чиї зусилля мають бути максимально узгоджені. У рамках стратегії розвитку дуальної освіти реалізуються спільні проєкти за участі здобувачів вищої освіти, викладачів та бібліотекарів-практиків: форуми, конференції, семінари, тренінги й майстер-класи. Бібліотеки Миколаївщини та Херсонщини слугують базою практичної підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа». Крім того, здобувачі є активними учасниками молодіжних секцій професійних бібліотечних асоціацій, що сприяє формуванню їхнього професійного іміджу (Шуляк, 2018).

На основі аналізу специфіки функціонування дуальних освітніх моделей у різних країнах світу та врахування позитивного досвіду їх реалізації О. Яковчук визначила теоретичні засади, що сприятимуть підвищенню конкурентоспроможності системи вищої освіти України, а саме:

- інтеграція теоретичної та практичної складових освітнього процесу, що передбачає поєднання формальної освіти в закладі вищої освіти та неформальної, яка реалізується безпосередньо на підприємствах. Це крок, на думку авторки, дозволить забезпечити баланс між академічними знаннями та реальними професійними навичками, а також сприятиме розвитку інноваційної діяльності університетів через активне впровадження елементів дуальної системи;
- оптимізація структури та організації діяльності закладів вищої освіти з урахуванням потреб ринку праці та його постійної динаміки. Важливим є гнучке реагування університетів на виклики сучасності, зокрема на зміни у сфері технологій та професійної підготовки;
- оцінювання компетентностей випускників відповідно до вимог роботодавців, що передбачає тісну співпрацю між університетами та підприємствами в розробленні критеріїв оцінки професійної підготовки, а також узгодження змісту освітніх програм із запитами економіки;

- удосконалення фінансово-економічних механізмів у закладах освіти, зокрема через розширення можливостей фінансування освітніх програм, залучення інвестицій бізнесу та ефективне використання наявних ресурсів. Це сприятиме зміцненню матеріально-технічної бази й створенню сприятливих умов для якісної освіти;
- забезпечення безперервного професійного розвитку фахівців шляхом поєднання традиційної освіти з можливостями підвищення кваліфікації, набуття міждисциплінарних знань і нових компетентностей безпосередньо у виробничому середовищі. Це дозволить формувати гнучких, конкурентоспроможних фахівців, здатних до адаптації в умовах швидких соціально-економічних змін (Яковчук, 2019).

В. Бойченко та М. Бойченко у своїй науковій праці здійснили детальний аналіз змістово-процесуальних засад організації дуальної освіти в різних типах закладів професійної освіти та навчання Австрії (школи та коледжі інженерії, декоративно-прикладного мистецтва, школи та коледжі в галузі бізнес-адміністрування, школи та коледжі сфери послуг, школи та коледжі туризму, школи та коледжі моди, коледжі мистецтва та дизайну, коледжі менеджменту та презентації продукції, школи соціальних професій, школи соціального догляду, коледжі сільського та лісового господарств, педагогічні коледжі для підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти, школа середньої професійної освіти для допоміжних педагогічних професій, коледжі соціальної педагогіки тощо) (В. Бойченко, М. Бойченко, 2024).

Переходячи до аналізу праць, предметом вивчення яких є *управлінський аспект* дуальної освіти, вважаємо за доцільне звернути увагу на низку проблем, які мають бути вирішені у процесі модернізації законодавчих стандартів та принципів організації дуальної освіти (Ажажа, 2019), а саме: удосконалення законодавчої бази відповідно до потреб економіки та інтеграції в міжнародний освітній простір; прийняття ефективних управлінських рішень і забезпечення належного фінансування галузі; оновлення структури освіти та створення умов для навчання впродовж життя; раціональне використання

фінансових, кадрових і методичних ресурсів з урахуванням вимог ринку праці; створення сучасних навчально-практичних центрів за участі бізнесу й соціальних партнерів; зміцнення матеріально-технічної бази та впровадження інноваційних технологій; формування регіонального замовлення відповідно до кадрових потреб; підвищення рівня працевлаштування випускників за спеціальністю та їх професійна адаптація; запровадження профорієнтаційного тестування для вступників; проведення конкурсів фахової майстерності на національному та міжнародному рівнях (наприклад, WorldSkills) (Ажажа, 2019, с. 18).

Т. Васильєва та О. Давліканова (2020) запропонували низку сценаріїв розповсюдження менеджменту дуальної вищої освіти з метою створення можливостей здобуття освіти за дуальною формою як інновації у закладах вищої освіти України. Для визначення потенційної ємності ринку дуальної освіти автори розглянули три можливі сценарії розвитку: оптимістичний, реалістичний та песимістичний. У межах оптимістичного сценарію передбачається, що протягом найближчих 15 років до процесу впровадження дуальної форми навчання буде залучено 281 заклад вищої освіти (відповідно до їх кількості в Україні у 2019–2020 н.р.), за умови збереження цього показника без скорочення та готовності всіх ЗВО до сприйняття зазначеної інновації. У реалістичному сценарії оцінювання ринку враховується нинішня пасивність більшості закладів вищої освіти: 99 % приватних та 91 % державних і комунальних ЗВО наразі не беруть участі у впровадженні менеджменту дуальної освіти. Станом на 2020 рік із 281 закладу лише 20 ЗВО здійснювали експериментальне впровадження дуальної моделі. З огляду на таку ситуацію, вчені припускають, що близько 50 % учасників ринку освітніх послуг виявляться готовими до сприйняття інновацій. Песимістичний сценарій ґрунтується на ймовірному скороченні кількості закладів освіти, низькому рівні готовності підприємств до трансформацій, пов'язаних із переходом до економіки знань та умов Індустрії 4.0, а також на обмежених ресурсах для інвестицій у людський капітал. Це, своєю чергою, може зумовити

дефіцит роботодавців-партнерів та, відповідно, зменшення числа закладів вищої освіти, зацікавлених у впровадженні менеджменту дуальної освіти (Васильєва, Давліканова, 2020, сс. 205-206).

Л. Грень (2019) виокремлює напрями реформування та розвитку державної освітньої політики в Україні в галузі професійно-технічної освіти, зокрема: збереження стабільності державної освітньої політики в галузі реформування ПТО; підвищення якості освіти та підготовки висококваліфікованих робітників; систематичний моніторинг освітніх послуг, працевлаштування та кар'єрного зростання випускників, наближення ПТО до міжнародних стандартів; узгоджена взаємодія органів управління освітою в умовах децентралізації, підвищення професійної компетентності педагогів і майстрів; активне впровадження дуальної освіти для посилення практичної підготовки; гармонізація ринку освітніх послуг із потребами ринку праці; ширше залучення роботодавців як рівноправних партнерів у підготовці кадрів; надання керівникам освітніх і наукових проєктів права самостійно залучати та використовувати фінансові ресурси (Грень, 2019).

Я. Довгенко, Л. Яременко та Ю. Яременко (2021) пропонують академічній спільноті результати проведеного ними SWOT-аналізу впровадження дуального навчання в Центральнотукаїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Вінниченка, з урахуванням яких автори виокремили низку етапів впровадження дуального навчання на магістерському рівні в цьому університеті: підготовчий етап – створення нормативно-правової бази для реалізації дуальної освіти (1 рік); організаційний етап – визначення освітніх траєкторій, розробка моделей дуальної освіти (розкладу, графіку, системи оцінювання), їх пілотування та оцінка результатів (2 роки); заключний етап – формування освітніх кластерів за участі університету та роботодавців, поєднання навчання у ЗВО з практикою на підприємствах (3 роки). Дослідники наголошують, що такі зміни потребують оновлення освітніх програм: вони мають виходити за межі галузевих стандартів, бути інноваційно-технологічними та враховувати

запити роботодавців. Це дозволить забезпечити формування необхідних компетентностей і швидку адаптацію випускників до умов сучасного виробництва (Довгенко, Яременко, Яременко, 2021).

У *компаративному аспекті* вважаємо за доцільне звернутися до наукової статті С. Черкашина, присвяченій дуальній освіті Німеччини. Зокрема, автор статті пропонує типологію моделей дуальної освіти в Німеччині, що слугують прикладами для інших країн Європейського Союзу.

Модель дуальної освіти першого типу передбачає поєднання університетського навчання з професійною підготовкою на підприємстві, що дає змогу здобути одночасно академічний ступінь і сертифікат робітничої професії (після складання іспиту комісії торгово-промислової палати). Реалізується переважно у вищих професійних школах або академіях, іноді – у співпраці із закладами ПТО. Тривалість такої професійної підготовки становить 3–5 років, а вступними вимогами є наявність атестату зрілості чи іншого документу про середню освіту, в окремих випадках – тесту на професійну здатність. Модель дуальної освіти другого типу схожа на першу, але без офіційного сертифіката робітничої професії. Основний акцент робиться на тривалій виробничій практиці, скоординованій із навчанням у закладі вищої освіти. Модель дуальної освіти третього типу передбачає поєднання навчання в ЗВО з роботою на умовах неповної зайнятості. Необхідна наявність професійної кваліфікації та контракту з роботодавцем. Передбачає рамкову угоду між ЗВО, компанією та здобувачем освіти про умови навчання і звільнення від роботи. Іноді в межах такої моделі можливе здобуття ступеня магістра. Модель дуальної освіти четвертого типу являє собою заочну або дистанційну форму навчання, що поєднує повну зайнятість із теоретичним навчанням у вільний час. У цьому випадку роль роботодавця є мінімальною й обмежується створенням умов для навчання. За змістом ця модель наближена до дистанційних програм (Черкашин, 2021, сс. 117-118).

Зарубіжний досвід дуальної освіти як запоруки соціального партнерства у професійній підготовці випускників закладів вищої освіти знайшов

висвітлення в роботі (С. Зінченко, А. Зінченко, 2021). На основі аналізу досвіду дуальної освіти Німеччини, Франції, Данії, Південної Кореї та Японії як основи соціального партнерства між закладами вищої освіти та роботодавцями автори дійшли висновку про наявність різних форм співпраці – від спільної з підприємствами розробки стратегії закладу до впровадження системи моніторингу кар'єрного шляху випускників, які доцільно інтегрувати в освітньо-виробничий процес. Соціальне партнерство в цьому контексті постає як форма соціального діалогу, що ґрунтується на тісній співпраці між означеними стейкхолдерами та сприяє підвищенню рівня професійної підготовки, забезпечуючи формування конкурентоспроможних випускників. Запровадження дуальної системи освіти створює передумови для розвитку дієвої моделі соціального партнерства закладів вищої освіти з провідними підприємствами (С. Зінченко, А. Зінченко, 2021, с. 184).

До німецького досвіду звертається й О. Ситник, аналізуючи проблему взаємодії роботодавців та закладів вищої освіти в контексті стабілізації освітніх міграційних потоків (Ситник, 2017). На цій основі автор пропонує низку заходів щодо стабілізації міграції на міжнародному, державному, регіональному та інституційному рівнях.

Важливим питанням є викладання фахових дисциплін у процесі підготовки педагогів професійного навчання в умовах дуальної форми освіти, яке на прикладі німецьких ЗВО аналізує Л. Сліпчишин (2022). Зокрема, авторка наголошує на специфічних характеристиках, що притаманні підготовці педагогів професійного навчання в німецьких університетах, які, своєю чергою, зумовлені високими вимогами до цієї професії. Викладачем може стати лише фахівець із магістерським дипломом, який підтвердив досвід практичної роботи на підприємствах чи в компаніях. Авторка додає, що обов'язковою складовою підготовки є 18-місячний курс практики, що завершується державним іспитом і контролюється на рівні федеральної землі. Майбутній педагог може пройти цей курс двома шляхами: до початку навчання у ЗВО або паралельно з ним. Перший варіант дозволяє повністю

зосередитися на теоретичній підготовці, адже здобувачеві вищої освіти потрібно опанувати як основний фах, так і спеціалізацію. Після отримання ступеня магістра розпочинається друга фаза професійної підготовки – ще один 18-місячний практичний етап, за який відповідає заклад професійної освіти. Саме ця частина навчання є особливо важливою, оскільки дозволяє усунути прогалини попередньої підготовки та вдосконалити професійні вміння, що відкриває можливість претендувати на посаду викладача (Сліпчишин, 2022, с. 16).

На прикладі Університету м. Констанца (Німеччина) авторка демонструє особливості підготовки педагогів професійного навчання на факультеті економіки за спеціалізацією «Професійна освіта. Економіка». Навчальний план цієї освітньої програми має два вектори: науковий, спрямований на університетське навчання, та практико-орієнтований, що передбачає курс підготовки викладачів на базі професійної школи з обов'язковим складанням іспиту та відвідуванням семінарських занять. Друга спеціалізація охоплює тринадцять дисциплін вільного вибору здобувача освіти. Організацію практичної підготовки та підвищення кваліфікації здобувачів вищої освіти координує спеціальна структура – семінар, у межах якого ведеться документація щодо проходження практики й підвищення кваліфікації впродовж 5–10 років. У процесі навчання здобувачі освіти відвідують чотири семінари, де пропонуються курси відповідно до бакалаврських і магістерських програм (загальною тривалістю 10 тижнів), зорієнтовані на практику у професійних школах. Крім того, саме семінари забезпечують керівництво підготовчим стажуванням, яке триває 18 місяців.

До переліку практико-орієнтованих дисциплін входять «Вступ до викладання в закладах професійної освіти та навчання», «Дидактика викладання економіки» на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях вищої освіти, які поєднуються з практикою у професійних школах. Під час вивчення дисципліни «Вступ до викладання в закладах професійної освіти та навчання» здобувачі освіти ґрунтовно

опановують методи навчання, після чого переходять до їх практичного застосування. Значна увага приділяється аналізу практичних ситуацій, їх реалізації та обговоренню можливих труднощів. Професійна підготовка майбутніх педагогів зорієнтована насамперед на формування високого рівня методичної компетентності, а не лише на оволодіння широким спектром сучасних технологій та навичок. Саме це забезпечує якість практичної педагогічної діяльності. Професіоналізація як здобувачів вищої освіти, так і педагогів-практиків здійснюється під час спеціалізованих курсів, на яких аналізуються різні методи, моделі й педагогічні технології. Авторка висловлює думку, що подібний досвід є цінним для вдосконалення вітчизняної системи підготовки педагогів (Сліпчишин, 2022, с. 17).

Вивченню міжнародного досвіду дуальної освіти присвячена стаття О. Кучера (2023), зокрема розгляду таких моделей дуальної освіти, як «сендвіч-освіта» та коопероване навчання. Сутність «сендвіч-освіта» полягає в поєднанні періодів теоретичної підготовки з навчально-виробничою (виробничою) практикою. Така модель розглядається як інноваційна форма здобуття освіти, особливо на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти, де термін навчання становить чотири роки. Зокрема, три роки здобувач вищої освіти опановує навчальні дисципліни в закладі вищої освіти, тоді як ще один рік відведено на стажування на підприємстві чи в компанії або навчання в іноземному закладі вищої освіти. Цей підхід до організації освітнього процесу поширений у низці країн світу, зокрема у Великій Британії та Франції, де впроваджені так звані «сендвіч-курси». Їхня структура передбачає два роки університетського навчання, після яких здобувачі вищої освіти проходять річну професійну практику на виробництві, а далі знову повертаються до теоретичної підготовки в ЗВО, поєднуючи її з черговим етапом виробничого стажування (Кучер, 2023, с. 77).

Іншою розглянутою автором моделлю дуальної освіти є коопероване навчання, яке широко застосовується у США та Канаді. Сутність цієї моделі полягає в тісній співпраці університету з підприємством або компанією, де

реалізується практична складова підготовки фахівців. Кількість партнерських організацій у межах такої співпраці може налічувати тисячі. Подібна форма навчання отримала значне поширення не лише у США та Канаді, а й у Франції (там само, с. 78).

Варто також наголосити, що низка розглянутих у межах інших аспектах праць (історичного, управлінського) також присвячені вивченню зарубіжного досвіду й можливостям його творчого використання в Україні.

До *технологічного аспекту* нами віднесено праці, які стосуються упровадження й використання інноваційних технологій навчання в дуальній освіті. Так, наприклад, М. Кадемія, В. Кобися та А. Кобися зосередили свою увагу на використанні технологій змішаного, зокрема «перевернутого», навчання в дуальній освіті. За визначенням авторів, «перевернуте навчання» являє собою педагогічну модель, у якій традиційний формат лекції замінюється активним обговоренням матеріалу, аналізом проєктів, проведенням дискусій і виконанням практичних завдань, що згодом реалізуються у виробничих умовах. На думку вчених, такий підхід сприяє кращому засвоєнню здобувачами освіти знань, формуванню необхідних умінь і навичок, а також робить освітній процес більш результативним. Він дає змогу кожному здобувачу застосувати теоретичні знання на практиці в умовах дуальної форми здобуття освіти. Автори наголошують, що використання дуальної освіти забезпечує низку переваг для здобувачів освіти, зараховуючи до таких переваг: можливість одночасно навчатися і працювати за обраною спеціальністю, коригуючи власну професійну траєкторію; проведення реальних практичних занять і стажувань безпосередньо на робочому місці; отримання заробітної плати з визначеного робочого дня під час навчання; укладання договору на навчання як умова вступу до ЗВО, фінансування підготовки підприємством; набуття практичного досвіду та зменшення розриву між теоретичними знаннями й виробничою практикою; розширення кар'єрних перспектив, можливість продовжити навчання та вести наукові

дослідження з подальшою реалізацією їх результатів у професійній діяльності (Кадемія та ін., 2019).

Дослідники М. Пелешко, М. Рашкевич та О. Смотр привертають увагу до проблеми врахування потреб роботодавців у програмах дуальної освіти на основі цифрових технологій. Автори пропонують п'ять основних принципів побудови цілісної інформаційної системи:

- «парадигмальний (компетентнісний) підхід;
- використання спільної термінології;
- єдність класифікаторів;
- опора на відповідну рамку кваліфікацій;
- узгодженість форматів представлення даних» (Пелешко, Рашкевич, Смотр, б/д).

Таким чином, проаналізувавши наукові розвідки українських учених можемо констатувати, що проблема дуальної освіти перебуває на етапі активного становлення й пошуку оптимальних моделей реалізації. У різних країнах світу вже напрацьовано позитивний досвід, що демонструє ефективність поєднання теоретичного навчання з практичною підготовкою на виробництві. В Україні ж дуальна освіта поступово інтегрується у вищу школу та професійно-технічну сферу, однак її розвиток ускладнюється недостатньо розробленою нормативно-правовою базою, низькою готовністю закладів освіти й роботодавців до інновацій, а також потребою у фінансових та організаційних ресурсах. Попри це, наявні експериментальні практики підтверджують високий потенціал дуальної моделі для підвищення якості підготовки фахівців і забезпечення їх конкурентоспроможності на ринку праці.

1.2. Концептуальні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу

Дуальна освіта в країнах Європейського Союзу розглядається як стратегічний інструмент забезпечення відповідності між потребами ринку праці та підготовкою кваліфікованих фахівців. Вона ґрунтується на концепції поєднання академічного навчання в закладах освіти з практичною підготовкою на підприємствах, що сприяє формуванню у здобувачів освіти як теоретичних знань, так і професійних навичок. Європейський досвід демонструє різноманіття підходів до організації дуальної освіти, проте спільним для них є орієнтація на тісну співпрацю закладів освіти, роботодавців і держави. Аналіз концептуальних засад цієї моделі дозволяє виявити її ключові принципи, механізми реалізації та перспективи адаптації до українських умов.

Разом із тим, перш ніж перейти безпосередньо до розгляду концептуальних засад, вважаємо за доцільне розглянути сутність ключових термінів та їх інтерпретацію в умовах зарубіжного наукового дискурсу.

Варто наголосити, що в зарубіжній науковій літературі на позначення феномену дуальної освіти використовується низка термінів, найпоширенішим з яких є *dual education* (дуальна освіта), а також *dual vocational training* (дуальне професійне навчання) та *dual apprenticeship* (дуальне учнівство).

Термін «дуальна освіта» широко використовується як загальний на позначення факту, що викладання та навчання у професійно-технічній освіті характеризується «дуальністю» у двох аспектах:

- 1) дуальність закладів освіти (шкіл/постачальників послуг професійно-технічної освіти та тренінгових компаній), що розділяють відповідальність за надання теоретичної та практичної підготовки;
- 2) дуальність учасників (державних та приватних учасників), що розділяють відповідальність за політику та практику професійно-технічної освіти.

Дуальність закладів освіти є основою для визначень, що використовуються в європейській та міжнародній літературі. Згідно з визначенням ЮНЕСКО, «система дуальної освіти називається «дуальною», оскільки вона поєднує навчання в компанії та професійну освіту в професійно-технічному училищі в один курс». У компанії учень отримує практичну підготовку, яка доповнюється теоретичною підготовкою в професійно-технічному училищі (*Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century: UNESCO and ILO Recommendations*, 2002). Згідно з визначенням Cedefop, дуальна освіта характеризує «освіту або навчання, що поєднує періоди в закладі освіти або навчальному центрі та на робочому місці» (Cedefop, 2012). Cedefop також називає дуальну освіту альтернативним навчанням, підкреслюючи, що термін «дуальна освіта» може використовуватися як взаємозамінний з «альтернативним навчанням», «стажуванням» або «навчанням на робочому місці». Однак між цими термінами є деякі невеликі, але суттєві відмінності, оскільки вони відрізняються за двома вищезазначеними аспектами.

Поняття «навчання на робочому місці» (work-based learning – WBL) має багато значень, які, однак, мають одну спільність – характеризують процес здобуття освіти під час роботи. Разом із тим, існують різноманітні обмеження щодо часу та місця, пов'язані з таким навчанням. Як зазначав П. Гроллманн, «навчання на робочому місці є надто неспецифічним, оскільки може бути пов'язане з широким спектром констеляцій (ротація посад чи наставництво на роботі), які не мають прямого відношення до професійної освіти та навчання» (Grollmann, 2018, с. 78). Разом із тим, як показано на рис. 1.1, існують такі специфічні форми, що поєднують професійну освіту і навчання (vocational education and training – VET) з навчанням на робочому місці.



Рис. 1.1. Навчання на робочому місці та професійна освіта як теорія множин

Отже, на рис. 1.1 на перерізі множин VET та WBL бачимо такі форми здобуття освіти на робочому місці, як учнівство, дуальна професійна освіта та навчання, почергове навчання, кооперативне навчання та стажування (учнівством).

Згідно з визначенням, запропонованим Cedefop (Cedefop, 2014) спільно з Генеральним управлінням зайнятості, соціальних справ та інклюзії (*Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion*, 2013) термін «учнівство» (apprenticeship) трактується як формальне навчання, що поєднує в собі два однаково важливі середовища (заклад освіти та робоче місце), завершення якого призводить до отримання офіційно сертифікованої професійної кваліфікації.

Учні́вство забезпечує систематичне, довгострокове навчання (зазвичай тривалістю до чотирьох років), поєднуючи практичне навчання на робочому місці (на базі компанії або в школі) з теоретичним навчанням у закладі освіти чи навчальному центрі. Метою учнівства є допомога здобувачам освіти у

здобутті повного набору знань, навичок та компетентностей, необхідних для конкретної професії (*Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion*, 2013, с. 4)

Характерною рисою учнівства є те, що учневі надається статус найманого працівника з юридично зобов'язуючим контрактом, який чітко охоплює всі аспекти навчання. Оплата праці учнів здійснюється в межах, передбачених колективним договором, тоді як у деяких галузях витрати частково компенсуються за допомогою державних субсидій. Гарантується залучення широкого кола соціальних суб'єктів (профспілкових організацій, представників промисловості тощо) як до навчання, так і до управління системою.

Варто зауважити, що поряд із поняттям учнівства в європейському науковому дискурсу також використовується поняття стажування (*traineeship*), яке також може перекладатися з англійської як «учнівство». Отже, задля запобігання концептуальної плутанини, вважаємо за доцільне проаналізувати означені поняття детальніше для виявлення специфічних рис обох понять. Стажування можуть бути пов'язані з освітніми програмами чи програмами професійної реабілітації. Метою перших є доповнення навчання шляхом набуття певного практичного досвіду, що полегшує перехід до сфери праці, що іноді стає предметом вільного вибору. Тривалість таких стажувань варіюється від дуже коротких до середньо-довгих періодів. У цьому випадку документом, що підтверджує відносини між студентом та компанією, є договір між закладом освіти та роботодавцем. У даному аспекті часто ігноруються такі аспекти, як оплата праці, яка здебільшого відсутня, а також її умови чи зміст. В українському науковому дискурсі аналогом стажування є виробнича практика.

Наступним терміном, на який варто звернути увагу, є дуальна професійна освіта та навчання, що є також тісно пов'язаним і часто частково збігається за своїм значенням із поняттям учнівства. Термін «*дуальна професійна освіта та навчання*» (*dual VET*) використовується на позначення

систем професійної освіти та навчання, що базуються на моделі учнівства в деяких європейських країнах. Фактично дуальна професійна освіта та навчання часто замінюється дуальним учнівством. Варто зауважити, що в країнах Європи, на відміну від США, Канади або Австралії, які мають свої особливості (100% часу на базі компанії, відсутність представників робочої сили на рівні прийняття рішень у моделі управління, вік учнів), зважаючи на традиційну двозначність визначень учнівства, терміни дуальна професійна освіта та навчання і дуальне учнівство часто вживаються синонімічно. Ці європейські системи формування колективних навичок, засновані на учнівстві, регулюється в межах кооперативного управління (Busemeyer & Trampusch, 2012). Починаючи із загального підґрунтя дуальної професійної освіти та навчання, що варіюється від країни до країни, специфічних рис можуть набувати конфігурації таких елементів, як, наприклад, правила навчання, умови навчання, співвідношення навчання з професійною діяльністю різних контекстах (Rauner & Smith, 2010), навчальна програма та кваліфікації (Fuller, & Unwin, 2011; Pilz & Fürstenau, 2019), орієнтація та інтеграція систем управління (Rauner & Wittig, 2010), розширення діяльності в різних виробничих секторах, підтримка знедолених груп населення (Bosch & Charest, 2008) або аудит та моніторинг його належного функціонування (Alemán-Falcón & Calcines-Piñero, 2022). Проте наявність розбіжностей щодо конкретних питань не применшує існування загального підґрунтя.

У межах аналізу концептуальних засад вважаємо за доцільне зауважити, що теоретики дуальної освіти приділяють значну увагу питанню трансферу освітньої політики. У цьому контексті можна навести твердження М. Маурера та П. Гонона (Maurer & Gonon, 2014), що «в сучасних було би дивно, якби уряди та їхні представники намагалися вирішити проблеми технічної та професійної освіти, розробляючи з нуля рішення, які враховують контекст і тому (вони) шукають моделі та кращі практики, які спрацювали в інших місцях» (там само, с. 16). Такий пошук рішень за межами самої системи зумовлює необхідність трансферу освітньої політики, що включає

реформування або формування нової освітньої політики, заснованої на моделях, які вже є успішною реальністю в інших контекстах.

Дж. Ли и М. Пільц на основі огляду літератури, присвяченої питанням трансферу політики в галузі професійної освіти та навчання, дійшли висновку, що «дослідження трансферу VET також є важливою темою в порівняльній педагогіці, зокрема, проблеми міжнародного трансферу освіти та його можливі форми» (Li, & Pilz, 2021, с. 6). Таке дослідження, за слушним висловом М. Еванса, передбачає аналіз трансферу політики, що являє собою теорію розробки політики, яка прагне зрозуміти процес або низку процесів, у яких знання про інститути, політику чи системи реалізації в одному секторі або на одному рівні управління використовуються при розробці інститутів, політики або систем їх реалізації в іншому секторі або на іншому рівні управління (Evans, 2009, с. 244-245)

Г. Штайнер-Хамсі визначив дві фундаментальні перспективи порівняльно-педагогічної науки: прикладні нормативні дослідження та аналітичні дослідження. З одного боку, учені, які є представниками прикладного нормативного напрямку досліджень, виступають за порівняння як засіб виявлення й перенесення успішних практик з однієї системи освіти до іншої. З іншого боку, аналітичні порівняльні дослідження зосереджують свою роботу на аналізі того, коли, чому і як відбуваються політичні запозичення. Їх інтерес полягає в оцінці впливу таких запозичень на місцеву політику та розстановку сил. Учені, які займаються аналітичними порівняльними дослідженнями, намагаються зрозуміти баланс сил поширення, факторів, які посилюють поширення моделі як передової практики, та їх впливу на позиціонування владних повноважень різних політичних та освітніх суб'єктів (Steiner-Khamsi, 2014).

З огляду на такі міркування, наше дослідження слідує аналітичній перспективі та спрямоване на висвітлення процесу передачі політики в галузі професійної освіти та навчання між європейськими країнами, при цьому оминаючи питання запозичення цієї політики.

Д. Філіпс та К. Окс запропонували аналітичну структуру (див. рис. 1.2) для вивчення особливостей свідомого трансферу освітньої політики з одного контексту в інший (Phillips & Ochs, 2003, с. 774). Ця структура унаочнена у вигляді циклічної моделі, що охоплює етапи міжнаціонального залучення (1), ухвалення рішення (2), реалізації (3) та інтерналізації (4).

Далі розглянемо ці етапи детальніше в контексті дуальної професійної освіти та навчання в країнах Європейського Союзу.

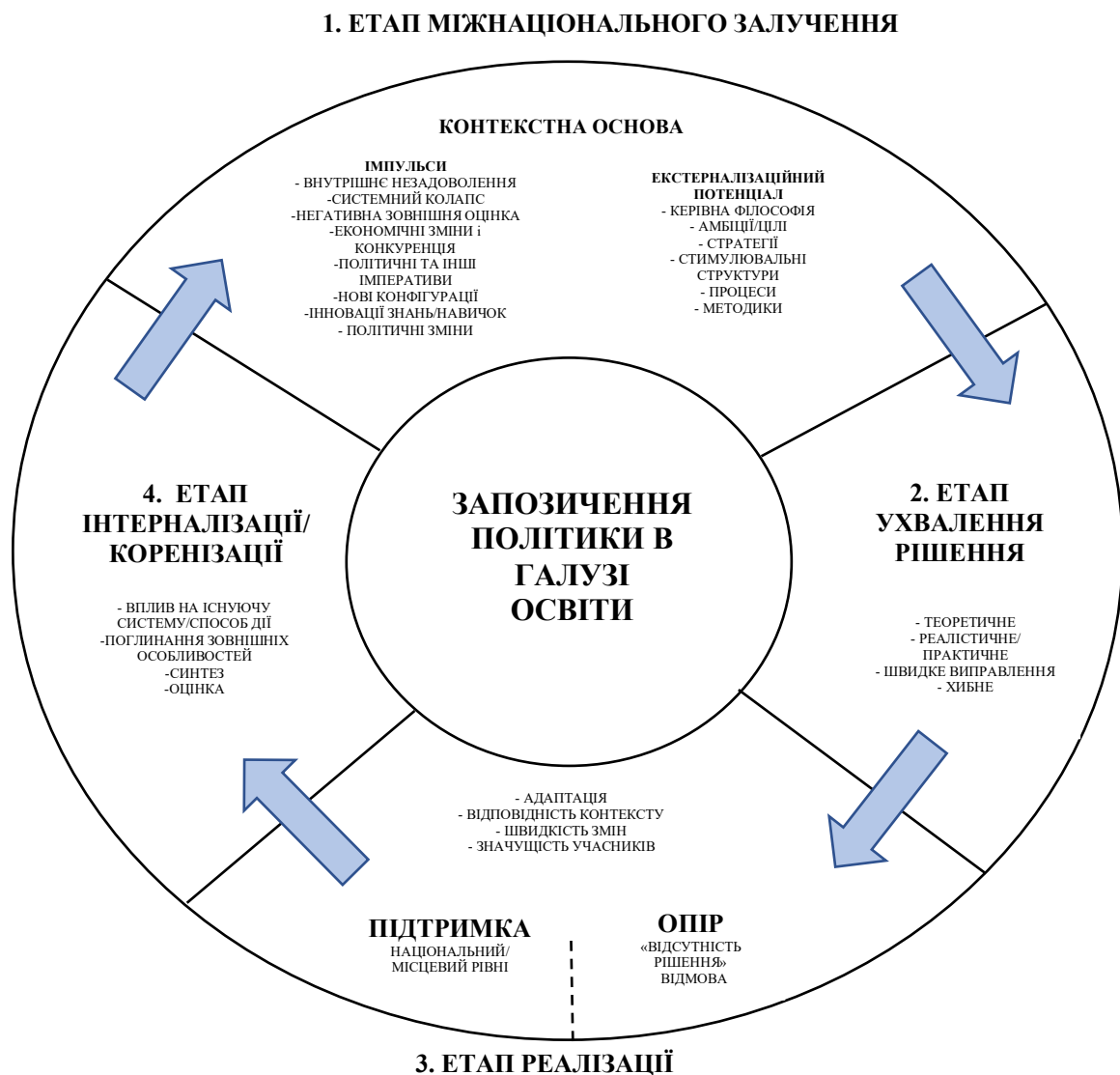


Рис. 1.2. Модель процесу запозичення політики в галузі освіти

На етапі міжнародного залучення фундаментальну роль відіграють внутрішні імпульси та потенціал екстерналізації. Внутрішні імпульси – це фактори, які мотивують чи стимулюють трансфер і створюють умови, що дозволяють шукати кращі приклади чи позитивні практики в іншому місці (Phillips, 2004). На думку Д. Філіпса, до таких імпульсів можуть бути віднесені політичні трансформації, розпад існуючої системи, негативні оцінки зовнішніх стейкхолдерів, утворення нових міжнародних альянсів тощо (Phillips, 2005). Аналогічно екстерналізуючий потенціал складається з тих елементів іноземної системи, які можуть бути екстрапольовані в країні-імпортері і до яких К. Окс та Д. Філіпс відносять керівну філософію (наприклад, рівні можливості освіти), амбіції або цілі (освіта для всіх, гендерна рівність), стратегії (фінансування, подальше навчання), стимулювальні структури (нові типи закладів освіти, загальна організаційна реформа), процеси (процедури оцінки, звітності, сертифікації) та методики навчання (Ochs & Phillips, 2002).

Задля здійснення точного аналізу процесів трансферу політики Г. Штайнер-Хамсі (Steiner-Khamsi, 2014) пропонує враховувати роль агенцій у процесі її поширення, впровадження чи запозичення. У даному випадку йдеться про аналіз ролей, які відіграють численні актори, що виходять за межі центральної держави (Dolowitz & Marsh, 2000; Appleye, 2006). Відповідно, транснаціональні організації, включаючи ЄС та його відповідні агенції, які відіграють фундаментальну роль у поширенні ідей, програм та інститутів (Jakobi, 2012), повинні бути піддані ретельному аналізу. Їх дії, що впливають на процеси передачі політики, включають не тільки політику та фінансування, але й також поширення інформації та моделей передової практики на заходах апробаційного характеру (Dolowitz & Marsh, 2000).

У контексті цих дисемінаційних заходів на європейському рівні ключовою концептуальною засадою для аналізу того, як ЄС розвиває свою агентську роль у трансфері політики між державами-членами стали теорії європеїзації. Термін «європеїзація» використовується для опису впливу ЄС на

політичне життя, законодавчу політику та управління Європейським Союзом (Ante, 2016; Bulmer, 2008). У межах політики в галузі професійної освіти та навчання, згідно з принципом субсидіарності, ЄС відіграє допоміжну роль та сприяє співпраці між країнами-членами ЄС. Однак це співробітництво посилює політичний вплив Співтовариства в освітній сфері, де неможливе ієрархічне втручання. З цією метою було визначено два напрямки дій: поширення передового досвіду та сприяння спільному аналізу (Novoa, 2002). ЄС відіграє роль агента процесу розробки політики, використовуючи мінімальні чи необов'язкові директиви або правила та пропонуючи можливі вирішення певних проблем. Вони пронизують національні дебати й у деяких випадках дозволяють змінити сприйняття проблеми національними суб'єктами. Таким чином, ЄС активно підтримує процеси навчання та законні альтернативи (Zaunstöck et al., 2021), які змінюють роль місцевих учасників у реформі освіти. Це передбачає роль агенцій ЄС у будь-якому процесі трансферу політики, що відбувається між країнами-членами.

У випадку професійної освіти та навчання, щоб вплинути на національні реформи, з початку Копенгагенського процесу ЄС використовує механізм, який П. Корт назвав «Трикутником управління ЄС» серед інших механізмів «м'якої сили» (Cort, 2009). Цей трикутник складається з трьох механізмів: методу Співтовариства, програмного методу та Відкритого методу координації (Open Method of Coordination – OMC). Останній визначається як «чіткий індикатор дворівневого процесу, який перенаправляє розробку політики в галузі освіти назад до національних міністерств» (Walkenhorst, 2008). Л. Мартінес-Ізквірдо і М. Торес Санчез (Martínez-Izquierdo & Torres Sánchez, 2022) розглядали пропозиції ЄС щодо управління професійною освітою та навчанням. У зв'язку з цим, щоб глибше вивчити роль ЄС у цьому контексті, проаналізуємо детальніше внутрішньодержавні програми первинної професійної освіти та навчання (initial VET або IVET) Австрії, Чехії та Німеччині. Ці програми спрямовані на формування професійних навичок та підготовку учнів, як правило, віком від 14 до 16 років до конкретних (типів)

професій, в основному для виходу на ринок праці. Тим часом більшість країн також пропонують прямий перехід від програм професійної освіти до додаткових рівнів освіти, таких як професійна освіта та навчання, а також доступ до вищої освіти. У даному випадку йдеться про неперервну професійну освіту (continuous VET або CVET).

Прихильники неперервної професійної освіти відзначають, що вона слугує «мережею безпеки», оскільки краще відповідає потребам ринку праці в порівнянні, наприклад, із загальною освітою, і таким чином покращує становище його власників, знижуючи ймовірність того, що випускники цих закладів стануть безробітними в майбутньому (Bol & Van De Werfhorst, 2013). Однак, відповідно до результатів опитування громадської думки серед респондентів віком від 15 років і старше із 28 країн-членів ЄС загальною кількістю 35000, проведеного Cedefop, порівняно із загальною середньою освітою професійна посідає друге місце (Salvatore, Villalba-Garcia, 2018). Прихильники загальної середньої освіти сприймають професійну освіту та навчання як «відхилення» від вищої освіти, стверджуючи, що загальна середня освіта диверсифікує ризики, надаючи ширший набір навичок та доступ до рівня вищої освіти, що забезпечує плавний перехід до вищої освіти. У довгостроковій перспективі, попереджають вони, професійна освіта може обмежити мобільність співробітників і застаріти, водночас перешкоджаючи соціальній рівності освітніх та професійних можливостей (Hanushek et al., 2017; Shavit & Müller, 2000).

Проте професійна освіта залишається одним із ключових шляхів для молодих людей у Європі для виходу на ринок праці, оскільки її метою є їхня підготовка не лише до заповнення існуючих робочих місць, а й до майбутнього працевлаштування. Загалом близько 50 % молоді Європи віком від 15 до 19 років залучені до програм професійної освіти та навчання на рівні старших класів середньої школи (European Commission, 2018). З метою подальшого зміцнення VET, зробивши її більш привабливою та ефективною, Європейська Рада (European Council, 2012) виступає за «суттєве збільшення кількості

учнівства та стажувань» у державах-членах; Європейська Комісія просуває високоякісну професійну освіту та навчання, щоб полегшити перехід молодих людей на ринок праці (European Commission, 2016), а Європейські соціальні партнери в освіті прагнуть покращити привабливість та імідж дуальної професійної освіти (European Federation of Education Employers [EFEE] & the European Trade Union Committee for Education [ETUCE], 2017).

Вищезгадані цілі побічно ґрунтуються на концепції «системи захисту» дуальної професійної освіти та навчання. Адже, як зазначають Т. Бол, Х.Г. Ван де Верфхорст та ін., дані про вплив дуальної професійної освіти та навчання на інтеграцію молоді на ринок праці незмінно були позитивними (Bol, Van De Werfhorst, 2013. Bolli, Oswald-Egg, Rageth, 2019). Однак, у своєму дослідженні Дж. Стракова (Straková, 2015) наголошує, що чеські програми учнівства (ISCED 3) не є безпечним шляхом на ринок праці і дійсно можуть сприяти нерівності в освіті та працевлаштуванні. Більше того, економічне середовище та характер ринку праці продовжують швидко змінюватися через розвиток автоматизації, демографії, цифровізації, нестачі/невідповідності навичок та мобільності робочих місць, наприклад, із довгостроковим підвищенням ефективності та продуктивності, з одного боку, та з іншого боку, з ймовірністю заміни частини молоді робочої сили автоматизованими системами в найближчому майбутньому. Адже за прогнозами, до 2026 року чисельність робочої сили, яку замінять автоматизовані системи, досягне 62 % у Чеській Республіці та 63 % в Австрії та Німеччині (Elliott, 2017).

Зважаючи на ці тенденції, виникає питання, чи дійсно системи навчання на старших етапах середньої професійної освіти (де здійснюється більша частина професійної освіти) служать довгостроковою «мережею безпеки», а не «відволіканням уваги», коли йдеться про успіх випускників закладів професійної освіти на ринку праці на початку і протягом усього кар'єрного шляху.

Повертаючись до аналізу внутрішньодержавних програм первинної професійної освіти та навчання Австрії, Чехії та Німеччині, наголосимо, що

вибір цих країн зумовлено наявністю низки спільних рис. Зокрема, ці країни мають досить стратифіковану систему освіти з високим рівнем професійного навчання на першому етапі середньої освіти (від 10 до 12 років) і чіткий поділ між загальною та професійною освітою та навчанням на макрорівні. Структури та процеси, що лежать в основі системи дуальної професійної освіти та навчання кожної країни, стандартизовані та підпорядковуються обов'язковим правилам.

Також означені країни мають географічні, історичні та інші спільні риси й орієнтовані на так звану німецьку модель, що характеризується високо диференційованою системою середньої освіти з професійно-специфічними програмами учнівства (Smith, Tsai, Matějů, Huang, 2016). Австрійська, німецька та швейцарська моделі професійної освіти та навчання набули особливого міжнародного значення після фінансової кризи 2007–2009 років. Підвищений інтерес з боку іноземних урядів до програм дуальної професійної освіти та навчання обумовлений головним чином низьким рівнем безробіття серед молоді у цих трьох країнах та можливістю залучити промисловість до фінансування навчання, тим самим знижуючи навантаження на державні бюджети (Wolter et al., 2018).

У трьох обраних країнах є сильні системи дуальної професійної освіти та навчання, які заслуговують на високу оцінку, оскільки Німеччина, Австрія та Чехія увійшли до першої десятки рейтингу успішності випускників закладів професійної освіти на ринку праці, згідно з Індексом ринку праці молоді КОФ у 2017 році (Bolli, Oswald-Egg, Rageth, 2019). Швейцарія досягла найвищого показника індексу в Європі (5,7 з 6), Німеччина посіла п'яте місце (5,46), за нею з невеликим відривом слідує Австрія (5,43), а Чехія посіла восьме місце (5,37) з індексом ЕС-28 5,07. У той час як перші три країни підтвердили свою міцну позицію порівняно з попередніми роками, Чеська Республіка, як і інші країни Східної Європи, згодом досягла значних покращень. За плавністю переходу на ринок праці (відносний рівень безробіття та рівень

довгострокового безробіття) Австрія вийшла на перше місце серед трьох країн, за нею йдуть Німеччина та Чехія (Pusterla, Oswald Egg, 2019).

Економічні показники країн є високими, адже, наприклад, середній рівень безробіття в усіх трьох країнах значно знизився у період 2014–2019 років. У грудні 2019 року в Чехії був найнижчий рівень безробіття в ЄС (2 %) та рівень безробіття серед молоді (4,3 %) серед молодих людей віком до 25 років (хоча і зі значними регіональними відмінностями), за ним слідувала Німеччина (3,2 % відповідно – 5,8 %) та Австрія (4,2 % та 8,3 %) порівняно із середнім показником по ЄС (6,2 % та 14,1 % відповідно). Рівень безробіття серед молодих людей віком від 15 до 24 років із середньою та посередньою нетретинною освітою (рівні ISCED 3 та 4) порівняно із загальним рівнем безробіття серед молоді у 2019 році був нижчим у кожній із трьох країн: Австрія (6,9 % проти 8,5 %), Чехія (4,1 % проти 5,6 %) та Німеччина (3,9 % проти 5,8 %), що значно нижче за середній показник по ЄС (12,4 % проти 14,3 %).

Рівень NEET (Not in Education, Employment, or Training), тобто відсутність зайнятості, коли особа не навчається, не працює та не проходить професійну підготовку, серед молодих людей віком 15–24 років у Чеській Республіці нині є одним із найнижчих у країнах ЄС: 5,7 % у 2019 році порівняно з 5,7 % у Німеччині та 7,1 % в Австрії, які в цілому є нижчими за середній показник по ЄС, що становить 10,1 %.

Крім описаних вище спільних рис, існують також і відмінності в економічному середовищі та структурах ринку праці, а також системах освіти. Однією з них є те, що, на відміну від Чехії, в Австрії та Німеччині існує так звана «дуальна система» професійної освіти, за якої навички викладаються як у школі, так і на робочому місці. Учні проводять близько 60–80 % навчального часу в компанії та 20–40 % у професійному училищі. Навпаки, чеська професійна освіта та навчання в основному здійснюється на базі шкіл із набагато коротшими стажуваннями в компаніях. Щонайменше 75 % навчальної програми викладається у школі (OECD, 2020).

Характеризуючи концептуальні засади дуальної освіти в Австрії, зауважимо, що економічна структура країни переважно ґрунтується на малих та середніх підприємствах, які в минулому були основою її продуктивності та конкурентоспроможності (наприклад, туризм, машинобудування тощо). Рівень зайнятості молодих людей (віком 25–34 років) із середньою або старшою нетретинною професійною освітою становив 89 % у 2019 році, що на три відсотки вище, ніж у випускників закладів вищої освіти (86 %), та на 18 відсотків вище, ніж у випускників з вищою освітою та загальною кваліфікацією (71 %). Однак, ця перевага у працевлаштуванні має тенденцію зменшуватися з віком. У 2019 році рівень зайнятості дорослих у віці 45–54 років із середньою або старшою невищою освітою становив 88 % для дорослих із професійною та 84 % для дорослих із загальною освітою (OECD, 2020).

В даний час в Австрії є 218 офіційно визнаних професій учнівства на вибір (Federal Ministry for Digital and Economic Affairs, 2018), при цьому інженерна справа та будівництво є найбільш поширеними професійними галузями. Дуальна система професійної освіти та навчання в Австрії розрахована на 2-4 роки, причому найбільш поширеною є трирічна версія (OECD, 2020).

Дуальна система професійної освіти та навчання в Австрії користується попитом: у 2018 році 68 % учнів старших класів середньої школи обрали програми професійної освіти (43 % з них – жінки) порівняно із середнім показником по OECD, що становить 42 % (45 % з них – жінки). Учні можуть обирати між двома шляхами: професійним навчанням (професійні коледжі, професійні училища та виробниче навчання) та загальноосвітнім напрямком (середня академічна школа). У 2019 році 45 % учнів старших класів середньої школи були зараховані на комбіновані програми навчання та роботи (програми дуальної професійної освіти), дві п'яті обрали заклад освіти або коледж, а одна п'ята продовжила навчання у середніх школах за академічним напрямом (там само).

Іспит на професійний атестат зрілості (так званий *Berufsreifeprüfung*) можна скласти безкоштовно, одночасно з тим, що учнівство забезпечує необмежений доступ до вищої освіти. Таким чином, учні старших класів середньої школи в Австрії мають кращі перспективи здобуття вищої освіти в порівнянні з іншими країнами OECD, при цьому 95 % старшокласників навчаються за програмами, які пропонують можливість прямого доступу до вищої освіти в порівнянні з середнім показником OECD в 70 % (там само).

У 2019 році *The Guardian* назвала Чехію «однією з найбільш процвітаючих економік Європи» (Tait, 2019), яка одночасно являє собою одну з найуспішніших країн пострадянського простору. Чеська економіка продемонструвала значне економічне зростання у період 2014–2018 років на основі моделі низької заробітної плати та високої залежності від прямих іноземних інвестицій. У той самий час чеський ринок праці продовжує зміщуватися в бік більш висококваліфікованої зайнятості (OECD, 2018). Рівень зайнятості молодих людей (віком 25–34 років) із середньою освітою становив 82 % у 2019 році і, таким чином, був вищим, ніж рівень зайнятості молодих людей із вищою освітою (78 %). Таким чином, рівень працевлаштування серед випускників закладів середньої або вищої освіти був дещо вищим у порівнянні з випускниками закладів професійної освіти (83 % проти 81 %). Як і в більшості країн OECD, переваги у сфері зайнятості зменшуються та змінюються з віком (92 % проти 95 % у віці 45–54 років) (OECD, 2020).

Чеська Республіка має давні традиції дуальної професійної освіти та навчання. Дуальна професійна освіта існувала до 1989 року, коли держава взяла на себе відповідальність за її організацію, що зумовило перехід до переважно шкільної системи (при цьому не менше 75 % навчальної програми викладалося у шкільному середовищі), що також призвело до поступового зниження кількості молоді, зацікавленої в учнівстві (Průcha, 2019). Декілька типів шкіл забезпечують початкове професійне навчання, і 279 різних професій офіційно зареєстровано на рівні старшої середньої школи (National

Institute for Education, 2019; Straková, 2015), при цьому інженерна справа та будівництво є найбільш поширеними областями навчання (OECD, 2020). Тривалість освітньої програми становить 2-4 роки залежно від того, чи передбачено після її завершення іспит на атестат зрілості (4 роки), сертифікат про учнівство (3 роки) або просто сертифікат про закінчення (2 роки).

Нині більшість здобувачів освіти йдуть по професійному шляху: близько 7 з 10 випускників старших класів середньої школи отримують професійну кваліфікацію (71 %), при цьому 45 % випускників, які вперше закінчили середню школу, становлять жінки (OECD, 2020). Підготовка чеських здобувачів професійної освіти має вузькоспеціалізований характер і дає їм навички, специфічні для певних професій.

Деякі професійні програми є кінцевою точкою й не дозволяють випускникам продовжувати вищу освіту, якщо вони не пройдуть дворічний курс для отримання атестату зрілості. Загалом, 68 % учнів старших класів середньої школи навчаються за програмами, які пропонують прямий доступ до вищої освіти, що трохи менше, ніж у середньому за OECD (70%) (OECD, 2020).

У Німеччині важливу роль у реалізації дуальної професійної освіти та навчання відіграють мікро-, малі та середні компанії зі штатом до 249 співробітників, надаючи більшість робочих місць для учнів (Hirrach-Schneider, Huismann, 2019). Молодь із професійною кваліфікацією в Німеччині має значну перевагу на ринку праці: 88 % людей віком від 25 до 34 років із середньою або посередньою нетретинною професійною освітою працевлаштовані порівняно з 61 % тих, хто має загальну кваліфікацію та 88 % осіб із вищою освітою. Перевага в частці працевлаштування кваліфікованих працівників залишається суттєвою і для людей віком від 45 до 54 років (89 %) порівняно з їхніми однолітками із загальною (79 %) або вищою освітою (94 %) (там само).

У Німеччині приблизно кожен другий випускник середньої школи обирає професійний шлях (46 % у 2019 році, при цьому 36 % зарахованих учнів

– жінки). Пропонується близько 327 визнаних навчальних професій, причому найпоширенішими галузями навчання є інженерна справа, виробництво та будівництво, а також бізнес, адміністрування та право. Дуальна початкова професійна освіта і навчання в Німеччині складається з чергування шкільних курсів з навчанням на підприємстві і триває три роки. У Німеччині 89 % учнів старших класів середньої школи навчаються за комбінованими програмами навчання та роботи, що значно вище за середній показник по OECD (34 %).

Для здобувачів освіти професійно-технічних спеціальностей існує чіткий та регламентований шлях здобуття подальшої освіти. У Німеччині 92 % учнів старших класів середньої школи навчаються за програмами, що дають можливість прямого доступу до вищої освіти, що вище за середній показник по OECD і становить 70 %.

Отже, можна констатувати, що частка учнів старших класів середньої школи, які навчаються за програмами професійної освіти, досить висока в Австрії (68 %) і Чехії (71 %) і нижче в Німеччині (46 %), при цьому середній показник по ОЕСР становить 42 %. Майже всі професійні програми в Австрії (95 %) та Німеччині (92 %) також пропонують можливість прямого доступу до вищої освіти, тоді як у Чехії це стосується 68 %.

Рівень зайнятості осіб віком 25–34 років із середньою або посередньою нетретинною професійною освітою, як правило, є вищим, ніж рівень зайнятості їхніх однолітків із загальною освітою, з великими відмінностями в Австрії та Німеччині. Хоча ця перевага зайнятості і скорочується, вона зберігається з віком. Крім того, рівень працевлаштування випускників закладів професійно-технічної освіти однаково сприятливий (Німеччина) чи трохи вищий (Австрія, Чехія) порівняно з молодими людьми з вищою освітою. Однак остання перевага у сфері зайнятості зменшується з віком: дорослі віком від 45 до 54 років з вищою освітою демонструють вищий рівень зайнятості у всіх трьох країнах (з різницею у п'ять відсотків у кожному випадку).

Крім того, відносні заробітки значно нижчі у дорослих із середньою або посередньою нетретинною професійною освітою порівняно з їхніми

однолітками із загальною освітою. Перші заробляють менше в Австрії (-19 %) та Німеччині (-15 %), але набагато більше в Чехії (+34 %) (OECD, 2020).

Нарешті, зростаюча проникність систем професійної освіти та навчання (тобто можливість переходу з одного освітнього спрямування на інший або продовження здобуття вищої освіти) та варіанти безперервного навчання потенційно можуть пом'якшити протиріччя між загальним та професійним підходами (Brunello, Wruuck, 2019).

1.3. Історичні передумови та генеза дуальної освіти в країнах Європейського Союзу

Розглядаючи феномен дуальної освіти в країнах Європейського Союзу в історичній ретроспективі, варто наголосити, що головною передумовою, що дала поштовх до її розвитку стало створення у XII ст. гільдій ремісників – об'єднань, які залучали представників певного ремесла в містах або селищах. Гільдії встановлювали правила, які були обов'язковими для дотримання всіма їх членами. Ці правила і норми визначали, як повинні вироблятися речі, і встановлювали «зручні для споживача» ціни, при цьому товар піддавався суворому контролю якості. Правила гільдії гарантували, що заробіток майстрів відповідав їх статусу, а також передбачали піклувалися про бідніших членів гільдії, включаючи вдів і сиріт членів гільдії.

Правила гільдії також встановлювали вимоги до членства і до підготовки підмайстрів. У більшості міст гільдії відігравали важливу політичну та економічну роль. Але конфлікти виникали через їхній вплив на цивільні справи, наприклад, коли гільдії не дозволяли нечленам влаштуватися і займатися своїм ремеслом.

Однак, уже в XVIII – на початку XIX ст. цехова система в Європі втратила значну частину свого значення. Ліберальна економічна доктрина, яка заохочувала «вільну гру сил», розглядала традиційну систему гільдій як перешкоду для конкуренції та вільної торгівлі.

Переходячи безпосередньо до розгляду особливостей організації професійної освіти та навчання в межах цехової системи, наголосимо, що по всій Європі в системі гільдій панувала сувора ієрархія: учень, підмайстер, майстер. Звання майстра було лише письмовим підтвердженням компетентності, тоді як «сертифікати про учнівство» підтверджували завершення першого етапу навчання.

Тільки після випробувального терміну, що тривав кілька тижнів, учнів приймали в гільдію. Сім'я, як правило, платила майстру за харчування та житло для учня/підмайстра. Стажування зазвичай тривало від двох до чотирьох років, а у вузькоспеціалізованих професіях ще довше.

Період учнівства закінчувався спеціалізованим іспитом, потім учня «звільняли». Кожна професія чи ремесло мали свої звичаї для цього «звільнення» і для прийняття колишнього учня в громаду підмайстрів. Професійна кваліфікація учнів визнавалася і в інших країнах. Як правило, не пов'язані між собою, вони подорожували з місця на місце, щоб доповнити та розширити свої навички, навчаючись у майстрів з інших країн, що являло собою ранню форму професійної мобільності в Європі. Після того, як підмайстри набували достатнього досвіду, вони зверталися до гільдії з проханням прийняти їх у майстри.

Варто наголосити, що до першої половини XX ст. в Європі склалися три основні моделі професійної освіти і навчання (див. табл. 1.1), що було зумовлено низкою причин, а саме:

- скасуванням цехового ладу в результаті політичних змін;
- різними темпами індустріалізації в різних країнах;
- впливом політичних, філософських, культурних і релігійних рухів тощо.

Таблиця 1.1

Класичні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європи

Критерії порівняння	Характеристики моделей		
	<i>Ліберальна модель ринку (Велика Британія)</i>	<i>Модель, регульована державою (Франція)</i>	<i>Дуальна корпоративна модель (Німеччина)</i>
Суб'єкт організації професійної освіти та навчання	Переговори «на ринку» між представниками профспілок, керівництвом та провайдером освітніх послуг	Держава	Регульовані державою ремісничі палати, організовані за професіями
Місце організації професійної освіти та навчання	Широке коло варіантів: у школах, на підприємствах, як у школах, так і на підприємствах	У спеціальних, так званих «індустріальних школах»	У заздалегідь визначеному чергуванні компаній і закладів професійно-технічної освіти («дуальна модель»)
Суб'єкт визначення змісту освіти	Або ринок, або окремі компанії, залежно від нагальних потреб. Зміст не визначений заздалегідь	Держава (спільно з соціальними партнерами). Вона не має на меті насамперед відобразити практику на підприємствах, а ґрунтується на більш загальній, теоретичній підготовці	Роботодавці, профспілки та держава приймають рішення спільно
Джерело фінансування	Як правило, платять здобувачі професійно-технічної освіти. Деякі компанії фінансують певні курси, які вони самі пропонують	Держава стягує податок з підприємств і фінансує професійно-технічну освіту, але тільки для певної кількості абітурієнтів щороку	Компанії фінансують навчання всередині підприємства і можуть компенсувати витрати за рахунок податків. Стажистам виплачується сума, зазначена в договорі. Професійно-технічні училища фінансуються державою

Кваліфікації	Немає моніторингу професійної підготовки, немає загальновизнаних випускних іспитів	Існують державні сертифікати, які також дають право кращим випускникам вступити на вищі курси	Як правило, кваліфікація визнається як право її володаря працювати за відповідною спеціальністю і вступати на вищі курси
--------------	--	---	--

Варто наголосити, що представлені в табл. 1.1 моделі професійної освіти та навчання тією чи іншою мірою наслідувалися іншими країнами у процесі становлення цього феномену на національному ґрунті. Питання приналежності до тієї чи іншої моделі викликає значний інтерес учених. Зокрема, К. Робертс наголошує, що перехід від школи до світу праці в Європейському Союзі дуже відрізняється: «Контраст між країнами, ймовірно, найбільш помітний в Європі, хоча британці вважають, що всі материкові країни на південь від Скандинавії використовують пом'якшену версію німецької системи або варіації на її тему» (Roberts, 2000). Дослідник вважає, що Німеччина має найбільш виражену версію так званої «типової континентальної моделі» (там само). Можливо, це не зовсім об'єктивно відображає дійсність, але яскраво демонструє труднощі, з якими стикаються навіть експерти, намагаючись зобразити європейський ландшафт професійної освіти так, щоб його було легко зрозуміти. Ця теза є справедливою і для відображення історичних передумов та особливостей становлення професійної освіти та навчання в країнах Європи.

У цьому контексті заслуговує на увагу наукова розвідка Б. Беркассона, У. Мюкенбергера та А. Супіо (Bercusson, Mückenberger, Supiot, 1992), які запропонували методичний підхід до порівняння правової та трудової культур, використовуючи процедуру подвійного тестування для вивчення окремих аспектів досліджуваного феномену у Великій Британії, Франції та Німеччині. Одне із завдань полягало у з'ясуванні впливу юристів із цих трьох країн на їхні дії та рішення («культура праці» в повсякденній юридичній рутині). Інше завдання полягало в тому, щоб з'ясувати, які враження та досвід мають

соціальні конкуренти в цих країнах щодо «права» загалом та «трудового права» зокрема («правової культури» в повсякденному трудовому житті).

У результаті проведеного дослідження було представлено три парадигмальні контексти, включаючи трудове законодавство трьох країн. Кожна парадигма надає форму панівному законодавству, яке вона описує (Mückenberger, 1998, с. 37).

Відповідно, у Великій Британії виробничі відносини являють собою ринковий процес, у якому учасниками ринку є члени суспільства, тобто працівники, роботодавці та партнери по колективних переговорах. Образ права відповідно негативний і характеризується утриманням або невтручанням у ринковий процес. Означені науковці назвали цю парадигму «Верховенство права, а не людей» (Bercusson, Mückenberger, Supiot, 1992).

У Франції навіть виробничі відносини розглядаються як політична одиниця. Зацікавленими сторонами є держава та її виконавці, відомі як інспектори праці. Цей акцент на політичному вимірі знаходить своє вираження у визнанні суспільного ладу республіки. Це нормативний акт, який надає централізований контроль над трудовим життям державі (а не ринку, як у Великій Британії, чи взаємодії між приватною автономією та правовою системою, як у Німеччині). Парадигматичною основою цієї республіканської версії є *majesté de la loi*, найбільше досягнення Великої революції.

У Німеччині виробничі відносини розглядаються як своєрідна спільність, що формує єдине ціле. Правила цієї соціальної спільноти, так само, як і у Великій Британії, часто не нав'язуються безпосередньо політиками. Соціальні конкуренти самі їх установлюють, розвивають і певною мірою коригують. Однак, вони відіграють більш активну роль, ніж соціальні суб'єкти у Великій Британії, дотримуючись ретельного процесу адаптації до конкретної справи, який виникає внаслідок взаємодії між суддями та адвокатами. Для цього характерні парадигми «цивільної правової держави», приватної автономії, державного нагляду.

Три країни також мають різні пріоритети у сферах трудових відносин та трудового права. У Великій Британії домінує економіка, у Франції – політика, в німецькому суспільстві – право. Автори вищезгаданого дослідження вважають, що вони також охоплюють різні пріоритети країн у таких категоріях, як «безпека» та «свобода». Соціальне забезпечення в Німеччині склалося раніше і повніше, ніж у Франції і Великій Британії. Однак, це явище супроводжується втратою свободи. У Франції право на політичну артикуляцію, дії та організацію, навіть на войовничість, має пріоритет над соціальним забезпеченням. В Англії також свобода переважає над безпекою, але не в тому сенсі, у якому вона є у Франції, а у вигляді ринкової активності й колективних переговорів. Згідно з дослідженням, у Франції основною частиною політики є свобода. Свобода досягається всередині (і через посередництво) держави. У Великій Британії домінує питання свободи від держави (Mückenberger, 1998, с. 38).

Ця модель ілюструє, що «культура праці», як і культура в цілому, насправді передає «розпливчасту ідею в послідовному контексті» (Georg, 1997). У контексті висвітлення європейських моделей професійної освіти та навчання можемо констатувати, що, хоча ці моделі і є конкретною відповіддю на технічні, соціально-економічні та політичні зміни, спостерігається стійка тенденція до збереження традицій.

Повертаючись до характеристики класичних моделей, унаочнених у табл. 1.1, зауважимо, що ліберальна модель ринку, вперше реалізована у Великій Британії, формує ринкові відносини між функціональними підсистемами праці, капіталу й освіти, що виникли в процесі соціальної еволюції під впливом індустріального капіталізму. Головні герої праці та капіталу, які повинні бути максимально звільнені від традиційних обмежень, також підтримують вільні ринкові відносини з новою підсистемою освіти. Структурні недоліки заважають робітникам використовувати підсистему освіти для просування себе як «кваліфікованого» фактору виробництва. Таким чином, вони повинні продавати себе як простий людський ресурс і миритися з

соціальними наслідками, які можуть бути катастрофічними (наприклад, дитяча праця).

Відповідна ринкова модель професійних кваліфікацій має такі характеристики:

- кількісне співвідношення між попитом на навчання і попитом на робочу силу регулюється ринком. Суб'єкти, які формують різні навички, і суб'єкти, які їх потребують, можуть зустрічатися на добровільних засадах за принципом «вільного» ринку (тобто ринку навчання, який не контролюється державою);

- вид професійної кваліфікації (якісний аспект) в кінцевому підсумку залежить від її цільового застосування на ринку праці, а також на реальних підприємствах і організаціях. Можливість передачі професійних кваліфікацій між компаніями варіюється в залежності від ринку, але, як правило, є досить обмеженою;

- педагогічна практика не є особливо стандартизованою. Шкільна освіта, підприємницька підготовка, почергове навчання в школі та на підприємстві, а також організаційно та технічно просунуті методи навчання можуть продаватися (наприклад, як дистанційні курси або електронне навчання). Водночас, існують загальновизнані іспити та сертифікати;

- витрати на навчання покриваються індивідуально, як правило, особою, яка потребує навчання. Однак, також часто підприємства сплачують внески, якщо вони проводять навчання самостійно. У цьому випадку навчальні курси – як правило, лише часткова професійна кваліфікація – підпорядковуються принципу мінімізації витрат;

- країни з ринковими моделями професійної освіти проводять чітке розмежування між загальнопрофесійною освітою та професійною підготовкою, як у визначеннях, так і в межах інституцій. Професійно-технічна освіта завжди здійснюється в державних закладах професійно-технічної освіти (навчання відбувається на підставі добровільних угод між учасниками ринку).

Бюрократична, регульована державою модель, уперше запроваджена у Франції, використовує нову підсистему освіти для створення політичних, заснованих на владі відносин між капіталом і робітниками. Із загальних соціально-політичних причин неблагополучні працівники «кваліфікуються» через регульований державою та фінансований державою сектор освіти (який також включає професійну підготовку). Тоді робітники можуть зіткнутися з підсистемою капіталу, знову ж таки, у межах, що регулюються державою. Ця модифікація полягає в тому, що заклади професійно-технічної освіти можуть піддаватися занадто сильному впливу логічних структур загальноосвітньої системи і вироджуватися в підлеглу їй галузь.

Відповідна шкільна модель професійного навчання має такі характеристики:

- кількісна залежність між попитом на навчання і конкретною професійною підготовкою визначається органами державної влади або бюрократичними структурами. Оскільки цей вид планування попиту не може бути деталізованим, він працює найбільш ефективно, коли базується на обмеженому контингенті основних професій;

- види професійної кваліфікації (якісний аспект) меншою мірою залежать від їх безпосереднього застосування в компаніях. Абстракція, вербалізація й теоретизування, як правило, є центральними постулатами навчальних програм закладів професійно-технічної освіти. Прості види діяльності, що характеризуються практичною діяльністю, не можуть реалізувати ці принципи бажаним чином;

- моделі шкільної освіти, як правило, характеризуються чіткою диференціацією окремих видів навчальних курсів. Вступ до різних шкіл, які відрізняються строго в залежності від кваліфікаційних вимог і отриманого атестата про повну загальну середню освіту, як правило, залежить від різних атестатів про закінчення загальноосвітньої школи або від спеціальних вступних іспитів;

- професійно-технічне навчання в школах фінансується з державного бюджету. Притаманні їм обмеження, як правило, не дозволяють розширити можливості закладів професійно-технічної освіти, щоб охопити всіх учнів у навчальному році, що дозволяє констатувати, що шкільна професійно-технічна освіта в основному втілює елітарну систему, яка в першу чергу спрямована на прищеплення професійних кваліфікацій вищого рівня;

- шкільні моделі професійного навчання майже завжди схильні до «ефекту ескалатора», тобто їхні курси мають тенденцію до неухильного просування вгору по кваліфікаційних сходах, принаймні в середньостроковій перспективі. Отже, виникає потреба в постійному розвитку нових навчальних курсів або інститутів, які б замінювали нижчі рівні кваліфікації. Таким чином, професійне навчання для всіх перебуває у стані майже перманентної кризи.

Дуальна корпоративна модель, яка існує лише в німецькомовних регіонах, використовує нову незалежну підсистему «професійної освіти» як засіб комунікації між ринком праці, капіталом і державою. Втручання юридично відроджених традиційних «посередницьких» інститутів (регульованої державою системи палат), які керують і управляють кваліфікацією робітників від імені держави, принаймні дозволяє дещо обмежити недоліки держави і ринку в одній важливій публічній зоні конфлікту. Однак, очевидна організаційно-правова ізоляваність системи професійно-технічної освіти, особливо від системи «вищої освіти», породжує певні проблеми.

Відповідно до означеного вище, дуальна модель професійної освіти та навчання має такі характеристики:

- дуальні системи професійної освіти значною мірою ізольовані від загальноосвітньої. Вони мають власну організаційну структуру та правила навчання, оскільки ними здебільшого керують приватні особи. Їх подвійна модель ринкового і бюрократичного регулювання вимагає складної координації;

- компанії є основним місцем навчання в цій «кооперативній» системі. Молоді люди підписують приватний договір про навчання з компанією як працівники зі спеціальним статусом стажиста. Оскільки вони також відвідують професійно-технічне училище, вони підпорядковуються правилам загальної системи освіти;

- роботодавці, профспілки та державні органи спільно приймають рішення щодо профілів кар'єри та правил навчання в рамках регламентованого процесу. Вони легітимізуються актом парламенту;

- навчання, як правило, оплачується окремими компаніями. Витрати можуть бути задекларовані як операційні витрати для цілей оподаткування. Компанія надає своїм стажерам «винагороду», яка встановлюється колективним договором. Професійно-технічні училища фінансуються державним сектором.

Дуальна система професійного навчання має традиційну ремісничу основу. До наших днів збереглися три традиційні принципи. Принцип покликання (Berufsprinzip), принцип самоуправління, який застосовується, як мінімум, до основної, внутрішньої частини, і принцип навчання на роботі.

Цілком погоджуємося з думкою В. Грайнерта, що ці три моделі професійної освіти та навчання є прототипами, які були створені європейськими країнами в пошуках нових можливостей наблизитися до професійного навчання для всіх в результаті індустріалізації (Greinert, 1999). Справедливим видається й твердження вченого, що всі інші моделі професійної освіти, які з'явилися в різних європейських країнах протягом XIX та XX століть, є варіаціями та/або комбінаціями цих трьох прототипів або базових моделей (там само).

Повертаючись до розгляду особливостей становлення професійної освіти та навчання в різних країнах Європи, наголосимо, що заснування ліберальної моделі ринку саме Великою Британією було зумовлено низкою політичних та соціально-економічних чинників. Адже саме у Великій Британії у XVIII ст. почалася індустріалізація: були винайдені парова машина, перші

механічні прядильні машини, ткацькі верстати; текстильні фабрики виникали по всій країні; велика кількість людей покинула сільську місцевість і оселилася в містах у пошуках роботи. Це призвело до глибоких змін у суспільстві – «промислової революції». Цехова система була спростована – разом із традиційним семирічним учнівством. Устаткуванням на фабриках керували ненавчені низькооплачувані робітники. Протягом багатьох років швидкозростаючі галузі промисловості практично не потребували кваліфікованих робітників, тому молодь не отримувала ніякої підготовки. На суспільне життя і професійну діяльність того часу впливали два способи мислення – «лібералізм» і «пуританізм», які продовжують впливати на професійно-технічну освіту в межах «ліберальної моделі ринку» й дотепер.

Представники профспілок, роботодавці та провайдери професійно-технічної освіти та навчання домовляються «на ринку» про те, якій освіті та професійній підготовці слід віддати перевагу. Лібералізм, тобто свобода від втручання держави і від державного захисту, покладає на кожну людину відповідальність за свою долю. Передбачається, що «вільна гра сил» сприятиме розвитку нації та її бізнесу. «Пуританізм», суворий протестантський моральний кодекс, характеризується такою чеснотою, як працьовитість. Процвітання розглядається як результат наполегливої праці (Greinert, 1999).

Розглядаючи наступну модель, зауважимо, що Франція відіграла провідну роль у розвитку природничих наук у XVIII ст. Її коледжі, відомі як «великі школи», такі як Політехнічна школа, стали зразком технічної освіти в Європі. Однак, Франція досягла найвищої точки своєї індустріалізації лише наприкінці XIX ст.

Під час Великої французької революції 1791 року цехова система була скасована, а питання підготовки кваліфікованих робітників довгий час залишалося невирішеним. Під впливом епохи Просвітництва з її акцентом на гуманітарні та природничі науки вперше було визнано важливість добре спланованої освіти дітей для суспільства та особистості.

Школи, які спочатку були створені для солдатів-сиріт, були перетворені на «Школи мистецтв і ремесел», що здійснювали підготовку ливарників, токарів і теслярів для державних заводів замість ковалів і шорників для армії. В інших аспектах професійно-технічна освіта мало відрізнялася від інших країн. Система професійної освіти охоплювала вечірні класи, громадські та виробничі школи, але не для всієї молоді.

Після створення Республіки в 1871 році відбулася низка змін, зокрема:

- загальна обов'язкова освіта була спрямована на виховання дітей в дусі Республіки, у тому числі і в католицькому дусі, що раніше було метою;
- після завершення обов'язкової освіти 13-річних підлітків мали «забрати з вулиці» та привчати до роботи;
- кваліфіковані робітники були потрібні насамперед для сучасного машинобудування та електротехніки з метою зміцнення економічної та військової могутності країни.

У цей час було запроваджено два типи державних шкіл для підготовки висококваліфікованих фахівців, а також працівників ручної та канцелярської праці. Принагідно зауважимо, що французька держава продовжує регулювати професійно-технічну освіту й дотепер.

У Німеччині навчання учнів було запроваджено ще в XIV ст. ремісничими та комерційними гільдіями, але потім стало менш важливим на початку XIX століття. В основному з ініціативи приватних осіб у цей період було створено низку заочних шкіл для учнів і підмайстрів (школи продовження, недільні школи або «школи підвищення кваліфікації», які здобувачі відвідували ввечерами або в неділю), що були прямими попередниками нинішніх заочних професійно-технічних училищ. Учні повторювали навчальну програму, яку викладали в початкових школах, і отримували теоретичні знання, необхідні для певних професій.

Механізація текстильного виробництва почалася лише в середині XIX ст., але пізніше відбувся бурхливий розвиток текстильної, металургійної,

сталеливарної, гірничодобувної промисловості. До кінця XIX ст. все більшого значення набували електротехнічна, хімічна та автомобільна промисловість.

Приблизно з 1811 року в Німеччині почала поширюватися свобода праці, гільдії були розпущені. Проте, така ситуація тривала недовго. У 1897 році традиційна реміснична освіта та навчання були офіційно відновлені.

Як мінімум дві причини зіграли в цьому свою роль:

- сильна міжнародна конкуренція призвела до зростання потреби у кваліфікованих працівниках на виробничих та адміністративних посадах;
- у міру того, як робітничий рух посилювався, уряд вирішив прищепити молоді свої консервативні політичні переконання. Традиційний спосіб життя в ремеслі вважався хорошою основою для соціальної та політичної інтеграції учнів.

З 1920-х років навчання учнів здійснювалося і на підприємствах, а з 1930 року в палатах почали проводитися іспити для учнів, які навчалися на виробництві. Асоціації промислових роботодавців створили новий вид кваліфікованої робочої сили з кваліфікованим робітником (Facharbeiter). Тут передавалася традиційна форма навчання підмайстрів ремеслам, але методи навчання і форми навчання були адаптовані. Перш за все, корпоративні асоціації визначили правила навчання учнів без залучення інших зацікавлених груп. Таким чином, у 1969 році було встановлено важливу віху з прийняттям Закону про професійну освіту (Ressort Bildungswesen, 2006), оскільки інтереси держави, роботодавців і працівників тут вперше були враховані разом. Міністерство освіти також стало ключовим гравцем у сфері професійної освіти, що означало, що вплив роботодавців став обмеженим. Частково в результаті цього дуальна професійна освіта також стала широко прийнятою в Німеччині (а також в інших німецькомовних країнах) і підтримувалася та фінансувалася компаніями, оскільки гільдії не були скасовані так сильно, як у таких країнах, як Франція та Нідерланди. Таким чином, існували потужні сили, які були здатні виступати посередниками між громадянами і державою й уможливлювали впровадження чітко структурованої системи професійної

освіти та навчання. Широкомасштабний розвиток промисловості також сприяв поширенню професійної підготовки: для цього сектору виявилось корисним навчати слухачів широким, стандартизованим кваліфікаціям і, таким чином, створювати прозорість (Reinisch, Frommberger, 2004).

Як наголошувалося нами вище, до кінця XIX століття школи продовження або «школи підвищення кваліфікації» перетворилися на «професійно-технічні училища». Окрім професійної освіти та професійної підготовки, здобувачі також навчалися громадянським навичкам. Аналогічна ситуація спостерігається і в Австрії, де система професійної освіти є подібною до німецької. Нині обидва елементи все ще є частиною прикладного навчання: навчання на робочому місці та навчання в професійно-технічному училищі.

Так само, як і в Німеччині, в Австрії ще в середні віки в з'явився феномен учнівства майстрів-ремісників, організованих у гільдії, ініційованого ремісничими громадами, щоб забезпечити наступне покоління професіоналів. Однак, соціальні та економічні потрясіння призвели до того, що ця підготовка стала менш важливою протягом XVIII-XIX ст. У 1859 році був виданий новий Закон про регулювання торгівлі, комерції та промисловості (Gewerbeordnung), який поклав край системі гільдій і встановив свободу торгівлі. Держава намагалася підтримати традиційне ремісничє навчання, надаючи супутні пропозиції в школах. У XIX ст. розвинулася недільна школа, навчання в якій відбувалося паралельно з навчанням у фірмі майстра. З середини XIX ст. школи продовження були поступово введені як заміна недільної школи і відвідування таких шкіл стало обов'язковим, коли в 1897 році було внесено поправки до Закону про регулювання торгівлі, комерції та промисловості (Gruber, 2004).

За часів Першої республіки (1918-1938) були створені додаткові рамкові умови для дуальної професійної освіти, що поліпшило становище стажистів (заборона на роботу в нічний час, обмеження тижневого робочого часу). Були створені також виробничі ради, а також палати праці. Вони також представляли інтереси учнів. Закон про регулювання торгівлі, комерції та

промисловості довгий час залишався правовою основою для корпоративної частини професійного навчання. Лише після того, як у 1970 році було прийнято Закон про професійну освіту (*Bundeskanzleramt – Rechtsinformationssystem (RIS): Berufsausbildungsgesetz (BAG)*), були встановлені фундаментальні нові рамкові умови для дуальної професійної освіти та навчання, які діють і сьогодні: наприклад, учні прирівнюються до найманих працівників, впровадження BAG в учнівських офісах, кваліфікаційні вимоги до тренерів, що регулюються введенням іспиту для тренерів IVET (там само, с. 8).

Однією з особливих національних характеристик системи освіти в Австрії є висока частка очної шкільної професійної освіти та навчання: у 2013/2014 навчальному році 40 % учнів 10-го класу навчалися в школах середньої професійної освіти та коледжах для вищої професійної освіти (спільно іменовані *Berufsbildende mittlere und höhere Schulen* або BMHS), а близько 37 % – у заочних професійних школах (*Berufsschulen*) у межах дуальної системи. Це означає, що дуальна професійно-технічна освіта та навчання та денна форма навчання в школі є приблизно однаковими стовпами австрійської системи професійно-технічної освіти. Для порівняння, частка учнів, які навчаються на денній формі в Німеччині та Швейцарії, у багатьох випадках є нижчою за 20 %. (Ebner, Nikolai, 2010).

Історичний розвиток князівства Ліхтенштейн тісно пов'язаний із розвитком його сусідів – Австрії та Швейцарії. Це також стосується питань професійно-технічної освіти та навчання та їх інституційної реалізації. Професійна освіта та навчання в країні з'явилися лише після загальної шкільної системи і розвивався значною мірою незалежно від неї. Перший серйозний поштовх розвитку відбувся після закінчення Другої світової війни внаслідок швидкого зростання економіки. До цього створення системи професійно-технічної освіти і навчання не було пріоритетним завданням з огляду на переважно сільську економічну структуру, незначну роль ремесел, а також відносно пізню індустріалізацію (Nigisch, Gunz, Jenny, Jehle, 1997, с. 11).

Закон про школу (Schulgesetz), який набув чинності в 1929 році, означав, що вперше з'явилася правова основа для навчання учнів. У той час Ліхтенштейн також розглядав можливість створення власних професійно-технічних шкіл. Але через обмеженість ресурсів у країні люди зрозуміли, що потрібно співпрацювати зі Швейцарією. Ця тісна співпраця досі відіграє ключову роль у визначенні того, як працює дуальна професійна освіта та навчання в князівстві. Це стосується і аспектів фінансування, наприклад. У минулому Ліхтенштейн надавав фінансову допомогу для створення та функціонування професійно-технічних шкіл у Швейцарії (там само).

Перший Закон про учнівство (Lehrlingsgesetz) Князівства Ліхтенштейн датується 1936 роком і встановив подвійну базову структуру початкової професійної освіти. Цей закон регулював обов'язок відвідувати професійно-технічне училище (Gewerbeschule) і, зокрема, скласти випускний іспит на учнівство. У 1976 році було прийнято перший Закон про професійну освіту та навчання (Berufsbildungsgesetz або BBG). Закон містив нормативно-правові акти, що стосуються організації (початкової) професійної підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки, а також аспектів фінансування. Ключовим компонентом закону є правила, які дозволяють молодим людям з Ліхтенштейну відвідувати (професійно-технічні) школи в інших країнах (там само, с. 12).

Законодавство у сфері професійної освіти та навчання було повністю переглянуто у 2006 році і знову введено в дію в 2008 році (це було зроблено головним чином для того, щоб розвиватися в річищі відповідних розробок у Швейцарії та зберегти якомога подібнішу термінологію в професійно-професійній освіті та навчанні двох країн (Ressort Bildungswesen, 2006).

Культурне різноманіття Швейцарської Конфедерації знайшло своє відображення в системі професійної освіти. Швейцарська економіка процвітала протягом століть і характеризувалася розвитком: гільдій у середні віки, годинникової та текстильної промисловості з початку XVIII ст., машинобудування з початку XIX ст. тощо. Однак, державі знадобилося багато

часу, щоб зайнятися професійно-технічною освітою та навчанням, адже до 1884 року не існувало федеральної підтримки професійних училищ.

Отже, починаючи з XIII століття, ремісники в містах створювали гільдії, які також регулювали професійну освіту та підготовку наступного покоління професіоналів. Розпад Старої Швейцарської Конфедерації після Французької революції призвів до занепаду цехової системи та регулювання професійної освіти та навчання. На початку XIX ст. гільдії знову отримали певні права, обсяг яких варіювався від кантону до кантону: у деяких гірських кантонах і в деяких частинах франкомовної Швейцарії на заході країни гільдії ніколи не були такими впливовими, як у міських кантонах, що пояснює різний розвиток та організацію професійно-технічної освіти та навчання в німецькомовній та франкомовній частинах Швейцарії (Wettstein, 2005, с. 1).

У відповідь на тривалу рецесію в 1870-х роках виникли місцеві ремісничі та торговельні асоціації, які на федеральному рівні об'єдналися в Швейцарську асоціацію малих і середніх підприємств. Так утворилися професійні асоціації, які почали складати правила для учнів. До них належали, наприклад, стандартизація угод між викладачем і учнем із запровадженням учнівського контракту (1889 р.), заохочення теоретичної підготовки поряд із навчанням у школах неповного дня та запровадження учнівських іспитів. У 1930 році перший федеральний закон про професійно-технічну освіту і навчання передав нагляд за випускним іспитом на учнівство федеральному уряду, а виконання було передано кантонам або професійним асоціаціям. Закон застосовувався до професійної освіти та навчання у сферах торгівлі, транспорту, ремесел, промисловості, громадського харчування та готельного господарства і передбачав мінімальний період навчання в один рік, а також моніторинг з боку кантональних інспекторів або проміжних іспитів (там само, с. 5).

Після перегляду Закону про професійну освіту та навчання у 1963 та 1980 роках, у 2004 році нарешті набув чинності новий нормативний акт, який регулює цю сферу й дотепер. Таким чином, всі професії були вперше

стандартизовані поза університетами, тобто їх можна було порівнювати між собою. Новий закон сприяє проникності в системі професійної освіти та навчання, визначає вищий рівень професійної етики в неуніверситетській сфері, запроваджує фінансування, орієнтоване на результат, і покладає більше відповідальності на місцях на місцеві зацікавлені сторони.

Варто наголосити, що в сучасних умовах професійна освіта і навчання в Швейцарії має свою унікальність, оскільки закони про професійно-технічну освіту поширюються на всю країну, але враховують відмінності кожного кантону. Як і у всіх інших країнах, традиції професійної освіти і навчання глибоко вкоренилися в кантонах і не піддаються різким змінам. Однак інноваційні ідеї, експерименти та вдосконалення в одному кантоні часто призводять до обережних реформ по всій країні (Georg, 1997).

Однією зі специфічних особливостей системи у Швейцарії є фонди VPET (Berufsbildungsfonds), які, згідно з Законом про професійну освіту та навчання, орієнтовані на певну галузь торгівлі та використовують внески солідарності для фінансової інтеграції підприємств, які не беруть участі у витратах на професійну освіту та навчання. За запитом Федеральний уряд може оголосити кошти VPET загальнообов'язковими для всієї галузі торгівлі. У кантонах Женева, Фрібург, Юра, Невшатель, Тічино, Во, Вале та Цюрих є також кантональні фонди VPET, які охоплюють усі ті галузі торгівлі, які не є об'єктом галузевого фонду (Wettstein, Schmid, Gonon, 2014, с. 153).

Приблизно з 1860 році в Нідерландах поступово почала зароджуватися промисловість, а саме: чавуноливарні заводи, механічні заводи, верфі та багато видів виробництва продуктів харчування. Під впливом французької окупації гільдії остаточно розпалися в 1806 році.

Спочатку потрібні кваліфіковані працівники приїжджали з-за кордону або навчалися в кількох школах. Починаючи з 1860 року, зростаюча промисловість потребувала набагато більше кваліфікованих робітників, тому по всій країні були створені ремісничі та технічні училища повного дня. З часом фінансування шкіл, більшість із яких спочатку були приватними

«ambachtscholen», стало зобов'язанням держави. Ці школи залишалися успішними і в ХХ ст.

Інший тип шкіл, «бургеравондскул», відвідували ввечері після роботи. Початкове призначення цих шкіл полягало в тому, щоб доповнити загальну освіту, запропоновану в початкових школах. Однак, невдовзі ці школи були реорганізовані відповідно до професійних потреб.

Система учнівства відігравала певну роль у ремеслах і дрібних промислах. Дуальна освіта на робочому місці та в школі набула значного поширення після Другої світової війни, але ще не набула того значення, яке продовжувала мати «очна» освіта.

Фінляндія, яка протягом багатьох століть перебувала під владою Швеції, а потім і росії, зосередила індустріалізацію на виробництві та переробці сільськогосподарської та лісгосподарської продукції, а також на виробництві машин та інструментів, необхідних для виконання цих завдань (Zernack, 1994).

Фінляндія стала автономним князівством у складі російської царської імперії в 1809 році. Фінське суспільство почало реорганізовуватися, а політика, економіка та освіта зазнали далекосяжних змін. Спочатку інтерес був зосереджений на вихованні сільського населення: мандрівні радники і спецшколи готували селян до більш ефективної роботи в галузі сільського господарства. Довгий час відповідальність за створення промислових підприємств, а також за професійну освіту та навчання лежала в одних руках. Близько 1840 року один із перших національних органів, що сприяв виробництву, заснував перші ремісничі та торговельні школи.

Починаючи з 1890 року, одностайне прагнення вирватися з-під російського впливу спонукало до нових і більш активних зусиль з розвитку промисловості і шкіл. Це призвело до створення очних державних професійно-технічних училищ для дівчат і хлопців. Поряд із професійними знаннями студенти набували і професійних навичок.

Отже, можемо констатувати, що становлення професійної освіти та навчання в країнах Європи, зокрема й дуальної, було зумовлено низкою

соціально-економічних та політичних чинників. Характеризуючи генезу досліджуваного феномену, можна констатувати, що в своєму історичному поступі системи професійної освіти та навчання в країнах Європи тяжіли до трьох основних моделей: ліберальної моделі ринку, моделі, регульованої державою, та дуальної корпоративної моделі, характерні риси яких тією чи іншою мірою знайшли відображення в інших системах.

Висновки до розділу 1

У розділі висвітлено стан розробленості проблеми, концептуальні засади, історичні передумови й генезу дуальної освіти в країнах Європейського Союзу.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема дуальної освіти в українському науковому дискурсі розглядається комплексно, охоплюючи історичний, професійно-педагогічний, управлінський, компаративний та технологічний аспекти. Історичний підхід дозволяє простежити генезу ідей поєднання навчання з практичною діяльністю та їх трансформацію в сучасних умовах. Професійно-педагогічний аспект зосереджується на підготовці здобувачів освіти до майбутньої професійної діяльності через поєднання теорії та практики. Управлінський вимір досліджень акцентує увагу на розробленні ефективних механізмів організації та менеджменту дуальної освіти в закладах професійно-технічної та вищої освіти, тоді як компаративний аспект дає змогу зіставити український та зарубіжний досвід, виокремити успішні практики і можливості їх адаптації. Технологічний підхід окреслює сучасні інструменти, методики та інноваційні освітні технології, які забезпечують якість і результативність підготовки фахівців у дуальній системі. Виявлено, що дуальна освіта поступово утверджується як пріоритетний напрям реформування вітчизняної освітньої системи. Її ефективне впровадження потребує цілісного бачення, що враховує історичні передумови, педагогічні закономірності, управлінські механізми, міжнародний досвід та інноваційні

технології. Водночас результати аналізу засвідчують наявність як значного наукового потенціалу, так і необхідності подальших досліджень, зокрема щодо вироблення єдиного поняттєвого апарату, формування національної моделі дуальної освіти та пошуку шляхів її адаптації до потреб українського ринку праці.

У межах висвітлення концептуальних засад основну увагу приділено питанню трансферу освітньої політики, що являє собою теорію розробки політики, яка прагне зрозуміти процес або низку процесів, у яких знання про інститути, політику чи системи реалізації в одному секторі або на одному рівні управління використовуються при розробці інститутів, політики або систем їх реалізації в іншому секторі або на іншому рівні управління.

Схарактеризовано аналітичну структуру для вивчення особливостей свідомого трансферу освітньої політики з одного контексту в інший, яка унаочнена у вигляді циклічної моделі, що охоплює етапи міжнаціонального залучення (1), ухвалення рішення (2), реалізації (3) та інтерналізації (4). На етапі міжнаціонального залучення фундаментальну роль відіграють внутрішні імпульси та потенціал екстерналізації. Внутрішні імпульси – це фактори, які мотивують чи стимулюють трансфер і створюють умови, що дозволяють шукати кращі приклади чи позитивні практики в іншому місці (політичні зміни, систематичний крах існуючої системи, негативні зовнішні оцінки, створення нових міжнародних альянсів тощо). Аналогічно екстерналізуючий потенціал складається з тих елементів іноземної системи, які теоретично можуть бути запозичені країною-імпортером і до яких вчені відносять керівну філософію (наприклад, рівні можливості освіти), амбіції або цілі (освіта для всіх, гендерна рівність), стратегії (фінансування, подальше навчання), стимулювальні структури (нові типи закладів освіти, загальна організаційна реформа), процеси (процедури оцінки, звітності, сертифікації) та методики навчання.

Схарактеризовано класичні моделі, що заклали підвалини й зумовили вектор розвитку професійної освіти і навчання в різних країнах Європи:

ліберальну модель ринку (Велика Британія), бюрократичну, регульовану державою модель (Франція) та дуальну корпоративну модель (Німеччина).

Перша модель має такі особливості: кількісне співвідношення між попитом на навчання і попитом на робочу силу регулюється ринком; вид професійної кваліфікації (якісний аспект) в кінцевому підсумку залежить від її цільового застосування на ринку праці; педагогічна практика не є особливо стандартизованою; витрати на навчання покриваються індивідуально, як правило, особою, яка потребує навчання тощо.

Друга модель використовує нову підсистему освіти для створення політичних, заснованих на владі відносин між капіталом і робітниками й має такі характеристики: кількісна залежність між попитом на навчання і конкретною професійною підготовкою визначається органами державної влади або бюрократичними структурами; види професійної кваліфікації (якісний аспект) меншою мірою залежать від їх безпосереднього застосування в компаніях; моделі шкільної освіти, як правило, характеризуються чіткою диференціацією окремих видів навчальних курсів; професійно-технічне навчання в школах фінансується з державного бюджету тощо.

Дуальна корпоративна модель використовує нову незалежну підсистему «професійної освіти» як засіб комунікації між ринком праці, капіталом і державою. Втручання юридично відроджених традиційних «посередницьких» інститутів (регульованої державою системи палат), які керують і управляють кваліфікацією робітників від імені держави, принаймні дозволяє дещо обмежити недоліки держави і ринку в одній важливій публічній зоні конфлікту. Однак, очевидна організаційно-правова ізоляваність системи професійно-технічної освіти, особливо від системи «вищої освіти» (гімназії, університети), створює значні проблеми.

Зміст розділу висвітлено в таких публікаціях автора (Кукса, 2022б; 2022в; 2025).

РОЗДІЛ 2

НОРМАТИВНІ, ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

2.1. Нормативні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу

У межах розгляду нормативних засад дуальної освіти в країнах Європейського Союзу вважаємо за доцільне зосередитися на національних особливостях державного регулювання дуальної освіти в окремих країнах.

Так, в Австрії, що в своєму адміністративному устрої налічує дев'ять земель (Bundesländer), регулюванням дуальної освіти займається Федеральне міністерство освіти та справ жінок Австрії (Bundesministerium für Frauen, Wissenschaft und Forschung – BMBF, раніше BMUKK), до кола повноважень якого належить управління початковою, середньою, професійно-технічною та вищою освітою. Основними завданнями є фінансування, розробка навчальних програм; безперервне та подальше підвищення кваліфікації педагогічних працівників; розвиток шкіл та дослідження в галузі освіти, навчання та підвищення кваліфікації. Основне законодавство міститься в Законі про організацію школи (Schulorganisationsgesetz – SchOG) та Законі про шкільне навчання (Schulunterrichtsgesetz – SchUG). Навчальні програми різних типів шкіл публікуються BMBF у формі розпоряджень. На рівні земель освітою керують регіональні управління освіти, що відповідають за інспектування шкіл на рівні старшої середньої школи (включаючи заклади професійної освіти).

Федеральне міністерство науки, досліджень та економіки (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft – BMWFW, раніше BMWFJ) та інші профільні міністерства несуть відповідальність за навчання на базі компанії на федеральному рівні. Правова основа закладена в

Законі про професійну освіту (Berufsausbildungsgesetz – BAG). Для кожної окремої професії BMWFW видає правила навчання, які є обов’язковими для дотриманнями тренінговими компаніями, які здійснюють підготовку таких фахівців. Федеральна консультативна рада з питань учнівства (BBAB) є представницьким органом соціальних партнерів (включаючи викладачів професійно-технічної освіти як консультативних членів) і подає експертні висновки до Міністерства. На регіональному рівні відповідальними органами за контроль і нагляд за тренінговими компаніями є учнівські офіси (економічні палати).

Австрійська система економічного і соціального партнерства ґрунтується на добровільному співробітництві між законними та добровільними зацікавленими групами (стейкхолдерами), а також із представниками уряду. Статутними стейкхолдерами є представники роботодавців (Федеральна палата економіки), службовців (Федеральна палата праці) та сільського господарства (Постійна конференція президентів сільськогосподарських палат). До добровільних стейкхолдерів належать Федерація австрійської промисловості та Австрійська федерація профспілок. Господарські палати діють як проміжні органи та мають конкретні обов’язки в секторі професійної освіти та навчання щодо контролю, верифікації та консультування, зокрема щодо акредитації тренінгової компанії, організації іспитів, присвоєння кваліфікації, надання консультацій компаніям, фінансового стимулювання, публікації навчальних посібників тощо. Професійні профілі та навчальні програми з різними правилами навчання узгоджуються між соціальними партнерами у Федеральній консультативній раді.

Підприємства повинні мати право проводити навчання відповідно до Закону про регулювання торгівлі, комерції та промисловості. Вимоги стосуються обсягу навичок і знань відповідних навчальних професій, обладнання та персоналу. Компанія повинна мати достатню кількість професійно і педагогічно кваліфікованих тренерів. Ті компанії, які не можуть

повноцінно передати знання та навички з певної професії, мають можливість навчати здобувачів у межах навчального альянсу. Таким чином, розмір компанії не обмежує можливості навчання (Federal Ministry of Science, Research and Economy, 2014).

Розглянемо докладніше Закон про професійну освіту (Berufsausbildungsgesetz) з поправками, які були внесені у 2015 році, детальніше.

Саме поправки до Закону про професійну освіту відкрили нові можливості для тренінгових компаній щодо організації дуальної освіти та небюрократичної можливості продовження періоду стажування для отримання атестатів про середню освіту.

Багато правил спрямовані на забезпечення подальшого розвитку й поліпшення іміджу професійної освіти. Зокрема, цілі щодо якості викладання були чітко сформульовані в новому цільовому параграфі (§1a):

- основною метою професійної освіти є навчання кваліфікованій професійній діяльності та необхідним для цього знанням, навичкам та ключовим кваліфікаціям;
- тренінгова компанія готує учнів до відповідальності та самостійності в роботі та навчанні;
- здійснюється внесок у конкурентоспроможність компаній;
- відбувається залучення всіх органів, що займаються професійним навчанням, та соціальних партнерів;
- здійснюється сприяння взаємодії між різними освітніми структурами;
- відбувається популяризація міжнародного виміру професійно-технічної освіти.

Принагідно зауважимо, що відповідно до цього параграфу, значного додаткового адміністративного навантаження на тренінгові компанії не передбачено. Все вирішується в ході переговорів (BAG (Berufsausbildungsgesetz)).

У контексті нашої роботи на особливу увагу заслуговує § 8b, п. 14 «Нова кваліфікація для простої дуальної освіти». Схарактеризуємо його детальніше.

У старій інтегративній професійній освіті – у новому законі цей термін вже не використовується – часткові кваліфікації визначалися індивідуально. Ця опція досі залишається в цьому Законі.

Нове положення полягає в тому, що для часткової кваліфікації можуть бути створені стандартизовані навчальні програми. Вони видаються Міністерством економіки у вигляді інструкцій. Це підвищує зручність використання таких кваліфікацій на ринку праці. Мета полягає в тому, щоб молоді люди, які не знаходять можливостей на традиційному ринку учнівства, мали більше можливостей для отримання високоякісної дуальної кваліфікації початкового рівня.

Продовження терміну навчання після отримання атестата зрілості, передбачене §13a, може бути погоджено між сторонами договору про учнівство. Погодження з Державною консультативною радою з питань професійного навчання більше не потрібне. Також для старшокласників можливе продовження періоду навчання на час підготовчих курсів, щоб наздогнати обов'язкову програму для отримання шкільного атестату (§13b «Продовження періоду учнівства після закінчення обов'язкової шкільної освіти»).

У §6a розділу 2 окреслені процедури перегляду вимог до навчання в тренінгових компаніях. Під час первинної перевірки проводиться процедура оцінювання з метою виявлення, чи здатна створена компанія організувати професійне навчання. Повідомлення про результати оцінювання зазвичай дійсне протягом необмеженого періоду часу. Однак, з роками економічна спрямованість або організація тренінгової компанії може змінитися настільки, що вимоги перестануть бути адекватними. Якщо є обґрунтовані докази, Державна консультативна рада з питань професійної освіти може звернутися до учнівського відомства з проханням провести нову перевірку. Цей перегляд може призвести до нового рішення. Фактична актуальність такої перевірки для

тренінгових компаній є низькою. Як правило, компанії все одно припиняють навчання, якщо вже немає можливості провести його належним чином.

Після 10 років відсутності надання освітніх послуг тренінговою компанією передбачена нова процедура оцінювання (розділ 3а, §4), що є аналогічною до первинної.

Розділом 4 §14 регулюються процедури захисту прав учня, який навчається в тренінговій компанії на підприємстві, що втратила ліцензію на підприємницьку діяльність. Відповідно до цього пункту, навчання припиняється негайно, якщо ліцензія на підприємницьку діяльність (право на заняття професією) більше не дійсна. Уповноважений інструктор зобов'язаний повідомити учнівський офіс про звільнення протягом чотирьох тижнів. Учні або їхні законні опікуни, у випадку неповнолітніх учнів, повинні бути повідомлені в письмовій формі. Якщо учень не повідомлений і продовжує працювати на підприємстві, згідно з новим положенням, створюються постійні трудові відносини на умовах трудового та соціального права попередніх відносин учнівства. Ці трудові відносини припиняються автоматично (*ex lege*), коли учня повідомляють про розірвання договору про учнівство. На час дії цих трудових відносин є вимоги про компенсацію при звільненні та, за необхідності, компенсацію відпустки. У більшості випадків ця норма стосується не самих компаній, а ліквідаторів. Якщо постраждали самі компанії, наприклад, якщо їхню ліцензію на підприємницьку діяльність було відкликано, вимог про компенсацію можна уникнути, своєчасно повідомивши про це стажера та офіс стажування (*BAG (Berufsausbildungsgesetz)*).

Особливістю нормативно-правового регулювання дуальної освіти в Німеччині є те, що цілі, зміст і структура освітнього процесу в галузі професійної освіти та навчання визначаються окремо для кожного місця навчання (закладу освіти та підприємства). Навчання в компаніях/на підприємствах регулюються правилами навчання, а в закладах освіти – професійно-технічних училищах – рамками освітніх програм. Не існує нормативно-правових документів, що охоплюють обидві галузі (наприклад,

інтегрований план професійного навчання та загальної освіти) або однаково застосовуються до обох місць навчання. Ця ситуація може бути пов'язана з тим, що федеративний устрій і юрисдикція Німеччини розділені між федеральним урядом і урядами земель.

Федеральний уряд несе відповідальність за регулювання професійного навчання (цю функцію виконує Федеральне міністерство економіки та енергетики) на основі положень Закону Німеччини про професійну освіту 1969 року (зі змінами, внесеними в 2005 році), що передбачає здобуття таких кваліфікацій у процесі учнівства, як промисловий робітник, фахівець з інформаційних технологій тощо, або на основі Кодексу ремесел 1953 року (зі змінами 2004 року), що охоплює такі напрями стажування, як «Технік-електронік», «Столяр» тощо. Відповідно до розділу 5 Закону Німеччини про професійну освіту або розділу 26 (BMBF, 2005) Кодексу про професійну освіту, в правилах про навчання повинні бути встановлені такі п'ять пунктів: назва професії та визнана професійна підготовка, тривалість професійної освіти та навчання (як правило, не більше 3 років і не менше 2 років), професійний профіль/цілі навчання (професійні навички, знання та вміння), структура системи учнівства/навчання (план, що включає зміст і графік передачі професійних навичок, знань і вмінь), екзаменаційні вимоги.

Навчальні плани професійно-технічних училищ розробляються для 16 земель Міністерствами освіти цих земель. Відтак, нині існує близько 330 визнаних програм професійної підготовки і близько 330 федеральних правил навчання (першого рівня), що ведуть до здобуття 330 професій. Таким чином, завдяки юрисдикції земель над власною освітньою політикою, уповноважені органи кожної з федеральних земель потенційно можуть розробити власну навчальну програму (другий рівень) для шкільної професійної освіти ($330 \times 16 = 5280$). У минулому такий підхід займав величезну кількість часу в кожній федеральній землі і спричинив появу різних типів шкільної професійної освіти в різних федеральних землях. Це стало причиною створення нової системи, згідно з якою новий і подальший розвиток навчальних програм професійної

освіти в школах координує Постійна конференція міністрів освіти і культури (СМС) – добровільний координаційний орган для 16 урядових міністерств без конституційного статусу (перший конгрес 1948 р.). Розроблені навчальні програми, так звані СМС Curriculum Framework, ухвалюються урядовими міністерствами (як правило, без подальших змін). Федеральний інститут професійної освіти (BIBB; заснований у 1970 році) від імені Федерального міністерства відповідає за новий і подальший розвиток правил професійної освіти на підприємствах.

Незважаючи на те, що не існує єдиного регламенту для двох місць навчання, у 1972 році була укладена офіційна угода між федеральним урядом і СМС (або урядами земель). Угода передбачає, що нова та подальша розробка правил навчання, а також нові та подальший розвиток навчальних рамок СМС повинні координуватися між собою та спільно з відповідними експертами, відповідальними за новий та подальший розвиток правил. Експертами Федерального інституту професійної освіти (BIBB) зазвичай є представники асоціацій роботодавців і робітників. Тобто правила навчання для компаній розробляються представниками таких галузей, як промисловість або ремесла. Як правило, фахівцями СМС є викладачі закладів професійно-технічної освіти (Gessler, 2016).

Таким чином, німецька дуальна освіта – це корпоративна система професійного навчання з додатковим обов’язковим компонентом професійної освіти. Означений обов’язковий компонент охоплює школи заочної форми навчання, що підпорядковуються органам державної влади (Gessler & Howe, 2013).

Федеральний інститут професійної освіти також відіграє важливу роль у дуальній освіті та має різні повноваження. Федеральний інститут професійної освіти видає рекомендації з дуальної освіти, проводить наукові дослідження та бере участь у розробці нових професій у межах дуальної освіти. Він також відіграє вирішальну роль у підготовці Звіту про професійне навчання, який публікується щорічно.

Дуальна освіта в Німеччині регулюється низкою законів та нормативно-правових актів, які складають основу та забезпечують її якість дуальної освіти.

Закон про професійне навчання BBiG – найважливіший регулятор дуальної освіти. Останній перегляд відбувся 1 січня 2020 року. Він регламентує практично всі рамкові умови, такі як обов’язки стажиста (учня) і обов’язки тренера в дуальному навчанні. BBiG також обумовлює умови, за яких дуальне навчання може бути припинено.

Уперше Закон був прийнятий у 1969 році з метою забезпечення якісної професійної освіти в Німеччині і підвищення шансів молоді на отримання професійної освіти. Перш за все, BBiG встановлює правила дуальної освіти. BBiG не поширюється на:

- професійне навчання в школі;
- курси в університетах;
- тренінг з трудових відносин у державному секторі;
- навчання на торговельних суднах під федеральним прапором (крім дрібномасштабного глибоководного або прибережного рибальства)

Крім багатьох положень про професійну освіту, цей Закон містить основи договірних відносин у сфері навчання та специфіку системи іспитів для професійного навчання:

- загальні відомості про професійне навчання;
- обов’язки лікарів-інтернів;
- обов’язки тренінгової компанії;
- компенсації;
- початок і кінець навчальних взаємин.

§5 Закону визначено правила навчання для кожної професії, щоб професійне навчання здійснювалося однаково на всій території країни, тобто однаково у всіх компаніях. Положення про навчання містить:

- найменування визнаної академічної професії;
- тривалість навчання;
- знання, навички та вміння, які необхідно передати;

- актуальна і часова структура змісту навчання (рамки навчання);
- вимоги до іспиту.

Відповідно до §11 BBiG, договір на навчання має бути укладений у письмовій формі. У ньому також чітко прописується зміст договору.

Законом передбачено такі обов'язки слухачів під час навчання (§13):

- виконання поставлених перед ними завдань;
- участь у навчальних заходах;
- виконання вказівок тренерів;
- дотримання правил експлуатації обладнання;
- обережне поводження зі знаряддями праці (інструментами або машинами);
- дотримання комерційної таємниці компанії;
- вести звітну документацію.

Згідно з §14, компанії, які проводять навчання, мають ті самі зобов'язання, що і стажер. За даними BBiG, тренінгові компанії зобов'язані:

- передати всі знання та навички у процесі професійної підготовки;
- найняти професійних тренерів;
- надати навчальні матеріали, інструменти або спеціалізовану навчальну літературу;
- заохочувати учнів відвідувати професійно-технічні училища;
- підтримувати учнів і не наражати їх на небезпеку (*Das BBiG: Berufsbildungsgesetz*).

У §15 Закону про професійну освіту на тренінгову компанію покладено зобов'язання звільнити учня від роботи для навчання в професійно-технічному училищі та не працевлаштовувати, якщо його навчання починається до 9 ранку.

Тренінгова компанія зобов'язана видати вам письмову довідку з місця роботи після закінчення професійного навчання (§ 16).

§ 17 «Право на винагороду та мінімальну допомогу» регулює дохід учня під час навчання. Право на мінімальну допомогу на навчання передбачено законодавством.

§ 19 «Продовження виплати винагороди» передбачає, що, серед іншого, учень має право на продовження виплати допомоги на навчання, якщо він був звільнений із професійно-технічного училища або щодо нього було вжито аналогічних заходів щодо навчання.

§ 20 «Стажування» передбачено, що випробувальний термін для професійного навчання повинен становити не менше 1 місяця і не більше 4 місяців (*Das BBiG: Berufsbildungsgesetz*).

Тривалість перерв і робочого часу під час навчання чітко передбачені законодавством. Положення Закону про захист зайнятості молоді (JArbSchG) поширюються на неповнолітніх стажерів; Закон про робочий час (ArbZG) має вирішальне значення для дорослих стажерів. Крім того, важливими є положення колективного договору відповідної професії, а також Закону про професійне навчання (BBiG).

Стажистам не дозволяється працювати більше 8 годин на день. Щотижневий робочий час обмежений 48 годинами на тиждень для дорослих і 40 годинами на тиждень для неповнолітніх стажерів. Їм дозволено працювати лише 5 днів на тиждень. Відхилення і винятки допускаються при певних обставинах.

Неповнолітнім стажерам не дозволяється працювати з 20:00 до 6:00 ранку. З цього правила є винятки, наприклад, на робочих місцях, де прийнято працювати раніше або пізніше. Наприклад, пекарів-учнів віком від 16 років можна прийняти на роботу о 5 годині ранку, а тих, кому виповнилося 17 років, – 4 годині ранку.

У робочий час мають бути передбачені певні перерви на відпочинок, якими стажист може вільно скористатися. Для неповнолітніх діє наступне: після 4,5-6 годин робочого часу необхідно зробити перерву не менше півгодини. Якщо тривалість роботи становить більше 6 годин, перерва

повинна становити 1 годину. Дорослі інтерни повинні зробити перерву не менше 30 хвилин після роботи не пізніше 6 годин. Після більш ніж 9 годин роботи обов'язковою є 45-хвилинна перерва.

Час, який учень проводить, навчаючись у професійно-технічному училищі або на підприємстві, зараховується до робочого часу.

Новим у редакції 2020 року Закону про професійне навчання є те, що більше немає різниці між неповнолітніми та дорослими стажерами, коли справа доходить до звільнення від сплати податків: якщо заняття в професійно-технічному училищі починаються до 9 ранку, учню не потрібно працювати на компанію заздалегідь. Більше 5 годин навчання прирівнюються до роботи повний робочий день. При блокових заняттях тиждень ПТУ також відповідає тижневому робочому часу на виробництві, але тільки в тому випадку, якщо учень перебуває там 5 днів на тиждень і більше 25 годин. (*Arbeitszeit in der Ausbildung; Das BBiG: Berufsbildungsgesetz*).

Переходячи до розгляду наступної країни, – Швейцарії – наголосимо, що хоча вона і не є членом Європейського Союзу, проте має структуровану систему управління дуальною освітою та дієвим законодавством, що може бути корисним як для порівняння з іншими країнами в межах нашої дисертаційної роботи, так і для наслідування кращих практик на національному ґрунті.

У 2004 році оновлений Закон про професійну освіту призвів до серйозних змін у секторі освіти Швейцарії. У результаті таких перетворень загальна і професійно-технічна освіта стали окремими системами, так само, як і в Німеччині. Обов'язки були розподілені між різними інституціями та рівнями (національними та місцевими), як у Німеччині. З 2004 року зазначені системи поділяються на академічну та неакадемічну (загальноосвітня, професійно-технічна освіта та освіта поза підприємницькою підготовкою). Згідно з новими правилами, центральний уряд несе відповідальність за регулювання всієї неакадемічної освіти, яка слідує за молодшою середньою

освітою. Тобто вони контролюють освіту, що здобувається після завершення обов'язкових освітніх програм.

Новий закон передбачає, що федеральний, регіональний та інституційний рівень (особливо соціальні партнери та професійні асоціації) мають співпрацювати. Професійно-технічна освіта зараз інтегрована в загальну систему освіти, але в той самий час орієнтована на потреби компанії. Працевлаштування, професійні навички й особистісний розвиток молоді є триєдиною метою. У шкільну освіту інтегровано поєднання теоретичної та практичної підготовки, уніфіковано атестати про закінчення школи.

Дворічна програма, кульмінацією якої є федеральна професійна сертифікація, була спеціально розроблена для людей із обмеженими можливостями навчання та тих, хто перебуває в неблагополучних життєвих обставинах. Після закінчення цієї програми студенти можуть продовжити навчання за три- або чотирирічною програмою. Однак, федеральний сертифікат можна отримати і без формальної освіти: хоча здобуті компетентності повинні бути підтверджені, спеціальний іспит не є обов'язковим. Таким чином, компетентність, отримана у процесі попередньої підготовки, визнається без дискримінації.

Обов'язки є чітко визначені для трьох зацікавлених сторін: конфедерації, професійних організацій та кантонів (*SERI State Secretariat for Education Research and Innovation & SERI*, 2016, с. 8-9). «Конфедерація відповідає за стратегічне управління та розвиток і має такі цілі:

- забезпечення якості та подальший розвиток швейцарської системи професійної освіти та навчання;
- порівнянність і прозорість навчальних курсів по всій Швейцарії;
- затверджено близько 230 нормативно-правових актів;
- визнання навчальних курсів для вчителів, тренерів, інструкторів та екзаменаторів у секторах професійно-технічної та професійної освіти, а також навчальних курсів для консультантів з професійної освіти, навчання та профорієнтації;

- визнання іноземних кваліфікацій;
- сплата чверті видатків бюджетної сфери на систему VPET;
- сприяння інноваціям та підтримка конкретної діяльності в інтересах суспільства» (там само).

До повноважень професійних організацій в аспекті змісту навчання/стажування належать:

- «установлення змісту навчання за програмами професійної освіти;
- установлення національних кваліфікаційних процедур для програм професійно-технічної освіти;
- створення посад для учнів;
- розробка нових навчальних курсів;
- організація галузевих курсів;
- управління фінансами VPET Fund» (*SERI State Secretariat for Education Research and Innovation & SERI*, 2016, с. 9);

Кантиони несуть відповідальність за реалізацію та нагляд за професійною освітою та навчанням і на них покладаються такі зобов'язання:

- «імплементация Федерального закона «Про професійно-технічну освіту і навчання» (VPETA);
- нагляд за закладами професійно-технічної освіти;
- надання професійних, освітніх та профорієнтаційних послуг;
- створення можливостей для підготовки молоді до вступу на програми професійної освіти;
- видача дозволів, що дають можливість приймаючим компаніям працевлаштовувати учнів та/або стажистів;
- проведення курсів маркетингу;
- забезпечення підготовки тренерів у приймаючих компаніях» (*SERI State Secretariat for Education Research and Innovation & SERI*, 2016, с. 8).

На рівні конфедерації за професійну освіту в країні відповідає Швейцарський федеральний інститут професійної освіти (SFIVET). До кола

його повноважень належить: проведення навчання для викладачів, тренерів та екзаменаторів, участь у дослідницьких та інноваційних програмах тощо. Тому цю роль дещо відрізняється від ролі німецького Федерального інституту професійної освіти (BIBB), до кола повноважень якого належить організація розроблення нових професійних профілів і правил навчання або їх перегляд спільно із соціальними партнерами. Серед спільних рис можна назвати орієнтованість BIBB на просування досліджень у галузі професійного навчання через наукові дослідження (там само).

Також були змінені фінансові правила, і професійно-технічна освіта тепер розглядається як загальноосвітня. Це означає, що виплати субвенцій було припинено. Скоріше, професійна освіта та навчання тепер є складовою системи в цілому, а фінанси розраховуються на основі результатів (скільки осіб було охоплено освітою) та інновацій (скільки внесків потрібно для вдосконалення системи). Крім регулярних внесків компаній для полегшення фінансування навчання на підприємствах, винайдено ще один інструмент: галузеві фонди професійного навчання. Нові реалії вимагають, щоб усі компанії, діяльність яких провадиться в одному секторі (а не лише тренінгові), сплачували внески до галузевого фонду професійного навчання. Організації праці можуть претендувати на державному рівні на створення такого фонду за умови виконання вимоги, що 30 % компаній цього сектору будуть пропонувати стажування. При досягненні цього рівня можна буде створити галузевий фонд навчання (Greinert, 2013).

Ураховуючи той факт, що профілі посад постійно переглядаються та адаптуються до економічних, технологічних, екологічних та соціальних змін, законодавство країни піддається постійному процесу адаптації щодо базової професійної освіти та навчання. Нижче наведено найважливіші нормативно-правові акти, які допомагають формувати та впливати на дуальну професійну освіту та навчання у Швейцарії:

- Закон про професійно-технічну освіту (BBG);
- Постанова про професійно-технічну освіту (BBV);

- Постанови про професійно-технічну освіту (BiVO);
- Рамки навчальних програм;
- Договори про стажування.

Основні цілі професійної освіти визначені Законом про професійну освіту (BBG) як федеральним законом. У зв'язку з цим, BBG є правовою основою для функціонування всіх професійних сфер, не пов'язаних безпосередньо із сектором вищої освіти. Однією із заявлених цілей є зміцнення дуальної швейцарської системи професійної освіти та навчання.

Як було зазначено вище, Конфедерація відповідає за шкільну частину професійної освіти та навчання, а також за професійний бакалаврат (ст. 2 BBG). Кантони несуть відповідальність за нагляд за професійно-технічною освітою та навчанням і, відповідно до статті 24 BBG, несуть відповідальність за іспити та кваліфікаційні процедури (QV). BBG також передбачає, що Конфедерація бере участь у фінансуванні професійної освіти та навчання. BBG також робить значний внесок у гнучкість і проникність професійної освіти. Цей закон доповнюється іншими нормативними актами для забезпечення виконання постанов Конфедерації та кантонів. Положення про базову професійну освіту було розроблено спільно Конфедерацією, кантонами та Міністерством праці (OdA) (*SERI State Secretariat for Education Research and Innovation & SERI*, 2016).

Постанова про професійне навчання (BBV) є частиною BBG і також діє з 2004 року. Указ визначає багато завдань щодо базової професійної освіти та навчання, а також імплементує Закон на користь Конфедерації та кантонів. Він описує співпрацю між зацікавленими сторонами, професійно-технічну освіту та професійну підготовку, дослідження, розвиток якості, а у випадку дуальної професійної освіти визначає моменти від укладення договору про учнівство до організації та проведення спеціалізованих іспитів та сплати плати за навчання.

Положення про професійно-технічну освіту (BiVO) встановлює компетентності, якими повинен володіти учень, щоб практикувати свою професію після завершення базової професійної підготовки. Вони

створюються для кожної професії індивідуально. Правила, що регулюють окремі професії, наведені в Довіднику професій SERI. Крім того, BiVO фокусується виключно на професійній підготовці, тоді як загальна підготовка визначається рамковими планами. Професійна частина випускного іспиту для здобуття професійної освіти впливає з відповідного регламентованого положення про індивідуальну професію. Наприклад, Постанова про професію фахівця з комп'ютерних наук з федеральним сертифікатом про рівень володіння мовою (EFZ) передбачає: детальний опис знань, умінь або кваліфікації фахівця з комп'ютерних наук для його діяльності. Тривалість базової професійної освіти становить чотири роки. Чітко сформульовані компетентності (включаючи технічні навички, методи, соціальні навички та особисті навички), що здобуваються в межах відповідної дисципліни. Повідомляється, що професійна практика навчання в середньому становить 3,25 дня на тиждень, а практична складова – не менше 220 робочих днів. Навчальний план професійно-технічного училища складається з 2360 обов'язкових годин, які поділяються на чотири роки навчання. Навчання навичкам інформатики поділено на 25 модулів по 40 годин у кожному. Модулі базуються на модульній системі Responsible Work Organization (OdA). На третьому місці навчання оцінюються міжфірмові курси, сім модулів по п'ять днів по вісім годин кожен. Освітня програма визначає точний кваліфікаційний профіль професії і відповідну галузь навчання.

Рамки навчальних програм передбачають загальну освіту в закладах професійно-технічної освіти як інструмент моніторингу. Вони визначають цільові показники, що містяться в навчальній програмі для кантонів, професійно-технічних училищ і вчителів. Крім того, вони служать інструментом для розробки внутрішніх навчальних програм школи та для забезпечення порівнянності освіти на всій території Швейцарії. Професійний бакалаврат регулюється Федеральною постановою про професійний бакалаврат (Professional Baccalaureate Ordinance) та Рамковою освітньою програмою професійного бакалаврату. Включення інновацій та намірів BBG

розглядається та включається в рамки освітньої програми. Положення освітньої програми для конкретних професій можна знайти у відповідних освітніх нормативних актах, зокрема в навчальному плані, де містяться як навчальні дисципліни, які будуть викладатися, так і кількість годин, які є обов'язковими для учня і тренінгової компанії (*SERI State Secretariat for Education Research and Innovation & SERI, 2016*).

Договір про учнівство є необхідною правовою підставою для організації цього процесу. Вони складаються в письмовій формі і затверджуються владою кантону. У договорі про учнівство заклад освіти зобов'язується забезпечити професійне навчання учня. Учні зобов'язуються виконувати всі вимоги, що випливають з договору про учнівство, такі як відвідування професійно-технічного училища або дотримання умов навчання. Контракт про стажування включає тип і тривалість професійної підготовки, заробітну плату, випробувальний термін, робочий час і, нарешті, право на відпустку.

Отже, аналіз нормативного забезпечення дуальної освіти в країнах Європейського Союзу та Швейцарії засвідчив, що дуальні освітні системи можуть мати різну конфігурацію за низкою аспектів:

- *законодавство (інтегроване/окреме)*: у низці країн (наприклад, у Швейцарії) один закон про інтегроване професійне навчання регулює всю систему професійно-технічної освіти. В інших країнах (наприклад, у Німеччині) система професійно-технічної освіти регулюється багатьма окремими законами (наприклад, Законом про професійну освіту, Законом про освіту 16 земель, Законом про медсестринство тощо);
- *управління (єдине/розділене)*: у низці країн (зокрема в Швейцарії) відповідальність за систему професійної освіти та навчання консолідується на рівні національної політики. В інших країнах (наприклад, у Німеччині) обов'язки розділені між різними організаціями, які мають відповідальність за той чи інший аспект прийняття рішень;

- *компетентні органи (держава/економічний сектор)*: система освіти регулюється на регіональному рівні в усіх досліджуваних країнах, однак різними компетентними органами: система професійної освіти та навчання в низці країн (зокрема, у Швейцарії) контролюється державними установами; в інших країнах (наприклад, в Австрії, Німеччині) вона контролюється представниками сектору економіки (як правило, палатами);
- *представники ринку праці (соціальні партнери/професійні асоціації)*: у низці країн (як-от, Австрія, Німеччина) соціальні партнери (професійні об'єднання/спілки) є ключовими представниками ринку праці; в інших країнах (зокрема в Швейцарії) ключовими представниками в цьому аспекті є професійні асоціації (хоча зазвичай беруть участь і професійні об'єднання/спілки);
- *субсидування (наявне/відсутнє)*: у низці країн (зокрема в Австрії) можуть надаватися субсидії, натомість в інших країнах (як-от, Німеччина, Швейцарія) субсидування не передбачено;
- *організації-посередники (наявні/відсутні)*: у низці країн (як-от: Австрія, Німеччина) є організації (наприклад, палати), що здійснюють посередництво між державою та сектором економіки; в інших країнах (зокрема в Швейцарії) посередництво не передбачене;
- *професійно-технічна та вища освіта (проникність/бар'єри)*: в окремих країнах (як-от: Австрія, Швейцарія) здобувачі професійно-технічної освіти можуть підготуватися під час або наприкінці навчання до іспиту, який відкриває доступ до вищої освіти. Таким чином, система освіти є проникною. В інших країнах (зокрема в Німеччині) для того, щоб отримати доступ до вищої освіти, необхідно пройти повний курс навчання після стажування. Відтак, можна говорити про бар'єрність освіти;

- *витрати на навчання (прибутки/втрати)*: очікується, що здобувачі освіти також будуть продуктивними. Цей внесок у виробництво знижує валові витрати компаній. В окремих країнах (зокрема в Швейцарії) прибуток є вищим за витрати, тобто загалом підприємства-партнери отримують чисту вигоду від дуальної системи освіти. В інших країнах (зокрема в Німеччині) прибуток від дуальної освіти є нижчим ніж витрати. Підприємства-партнери часто отримують збиток від такої системи. У зв'язку з цим постає необхідність вибору типу учнівства або моделі дуальної освіти, що є найбільш економічно ефективним (Bauer, Gessler, 2016, Кучер, 2023).

Означене вище дозволяє констатувати наявність двох основних типів дуальних систем освіти:

- 1) єдина скоординована дуальна система, за організацію якої несуть відповідальність держава спільно з економічним сектором (зокрема Швейцарія);
- 2) розподілена дуальна система, що за організацію якої відповідальність несе держава, однак управління здійснює сектор економіки (зокрема Німеччина).

2.2. Організаційні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу

У межах розгляду організаційних засад дуальної освіти в країнах Європейського Союзу зауважимо, що в порівняльній педагогіці існують різні спроби класифікації систем професійної освіти та навчання. Д. Раффе пропонує класифікувати системи первинної професійної освіти та навчання на три типи: 1) системи, засновані на провайдерах освітніх послуг, які характеризуються залежністю від систем освіти для забезпечення працівників навичками початкового рівня; 2) системи освіти, засновані на робочому місці, де основна відповідальність лежить на промисловості; 3) змішані моделі, які

поєднують два попередніх підходи (Raffe, 1993). Інші типології використовують державне втручання в освіту та професійну підготовку для систематизації моделей професійної освіти та навчання та ролі держави як основного критерію. В.-Д. Грайнерт (Greinert, 1988) виокремив три моделі професійно-технічної освіти: ринкову, схоластичну і змішану або дуальну модель (модель ринку, що регулюється державою). У науковому дискурсі також обговорюються багаторівневі або багатовимірні підходи, що враховують різні фактори, як-от: дидактичну спрямованість навчальної програми (мікрорівень), навчальне середовище або місце розташування, культуру навчання або учнівства (напр., Deißinger, 2004).

Відповідно, завдання порівняльних досліджень у галузі професійно-технічної освіти полягає в тому, щоб адекватно виміряти різні моделі ПТО з урахуванням соціокультурних, історичних, політичних, економічних та освітніх факторів або змінних. Зокрема, Ф. Раунер (Rauner, 2008) проаналізував різні дуальні системи ПТО, зосередившись на управлінні у двох вимірах (інтеграція системи та вводу/виводу). Д. Ейлер (Euler, 2013) схаарактеризував одинадцять основних елементів дуальної системи Німеччини, що являють собою її ключові характеристики. Дослідники А. Петанович, К. Шмід та В. Блієм визначили низку факторів успіху організації професійної освіти і навчання в Австрії (соціальне партнерство; професійно орієнтований підхід; переваги для компаній; привабливий шлях професійної освіти для молоді) (Petanovitsch, Schmid & Bliem, 2014).

Отже, на основі аналізу згаданих вище наукових розвідок та представлених у них теоретичних моделей професійної освіти та навчання, організаційні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу нами було виокремлено з урахуванням конфігурації системи ПТО, особливостей взаємозв'язку між ПТО та системою загальної освіти, а також освітньої політики та управління системою ПТО.

Наголосимо, що зазвичай дуальні системи тісно пов'язані з економічним сектором через залученість бізнесу. Таблиця 2.1 містить огляд економічної

ситуації в різних країнах шляхом порівняння валового внутрішнього продукту (ВВП) на душу населення та рівня безробіття, що ілюструє цей взаємозв'язок.

Як видно з табл. 2.1, Нідерланди мають найнижчий рівень безробіття серед молоді, а Німеччина має найменшу розбіжність між загальним рівнем безробіття та рівнем безробіття серед молоді (для осіб віком 15-24 роки). Ці дані також були визнані ОЕСР, яка заявила, що «безробіття серед молоді, безумовно, рідше є проблемою (порівняно з безробіттям серед дорослих) у таких країнах, як Німеччина, з сильною дуальною системою навчання» (OECD Organisation for Economic Co-operation and Development & OECD Publishing, 2024).

Таблиця 2.1

Економічна ситуація в країнах Європи

Критерії порівняння/ Країна	Австрія	Німеччина	Нідерланди	Норвегія	Швейцарія	OECD
Населення (в тисячах)	9,1	83,8	17,7	5,5	8,8	1,275,337
ВВП на душу населення (в доларах США)	70,89	66,616	74,534	121,263	90,686	55,681
Рівень безробіття	5.1 %	3.1 %	3.6 %	3.6 %	3.5 %	4.83 %
Рівень безробіття серед молоді	9.46 %	6,25 %	7.32 %	10.89 %	7.47 %	11.02 %
Коефіцієнт безробіття ¹	9.80	5.56	3.8	3.3	3.3	3.5

Примітка: Складено автором на основі (OECD, 2024)

Причина низького рівня безробіття серед молоді здається очевидною: якщо система освіти і система зайнятості структурно пов'язані, то індивідуальний перехід відбувається набагато легше, ніж якби ці дві системи були не пов'язані між собою або протилежні. Слід визнати ще один фактор, що сприяє низькому рівню безробіття серед молоді: ВВП усіх вищезгаданих

¹ Коефіцієнт безробіття було розраховано за формулою $UR = U/(U+E)*100$, де U – кількість безробітних, E – кількість працевлаштованих, $U+E$ – робоча сила.

країн вищий за середній показник для молоді. Така сильна економічна ситуація, як правило, сприяє низькому рівню безробіття.

Зауважимо, що однією з основних характеристик, на які варто звернути увагу у процесі порівняння систем дуальної освіти в країнах Європейського Союзу, є тривалість обов'язкової освіти та рівень зарахування на дуальні програми ПТО.

Так, в Австрії обов'язкове шкільне навчання починається з шести років і триває дев'ять років. Розрізняють два типи шкіл на середньому та нижчому рівнях (молодші середні школи та нижчі академічні середні школи). Потім діти можуть обрати один із двох шляхів: професійно-технічний (професійно-технічні училища) та загальноосвітній напрям (середня академічна школа). Близько 40 % (120 000 осіб) кожної вікової групи в Австрії навчаються за офіційно визнаним професіям учнівства за дуальною системою, ще 40 % обирають професійно-технічну школу або коледж, а 20 % продовжують навчання в середніх навчальних закладах.

Тривалість обов'язкової (загальної) освіти в Німеччині в більшості федеральних земель становить 9 або 10 років. Загальна та професійно-технічна освіта в Німеччині регулюється на регіональному рівні 16 земель, а не на федеральному рівні (однак на федеральному рівні є Міністерство освіти). Таким чином, тривалість обов'язкової освіти в країні варіюється. Навчання в школі зазвичай починається у віці шести років, а після закінчення середньої школи учням виповнюється 15 або 16 років. У більшості федеральних земель Німеччини починається додаткова трирічна обов'язкова програма гімназії. Гімназійна освіта може здійснюватися як за загальною, так і за професійно-технічною освітньою програмою. Останнє називається «обов'язкова професійна освіта». Тобто, можна зробити висновок, що опанування повного курсу середньої освіти (загальної або професійно-технічної) в країні є обов'язковим.

Відсоток учнів гімназії, класифікований за програмною спрямованістю, вказує на важливу роль професійної освіти та навчання. Ця цифра підкреслює

важливість дуального підходу в програмах професійної освіти: 52 % учнів старших класів відвідують загальноосвітні курси, а 48 % навчаються за програмами професійної підготовки. З них 48 % та 41 % відповідно беруть участь у комбінованій шкільній та робочій дуальній програмі (OECD Organisation for Economic Co-operation and Development & OECD Publishing, 2015).

Як і в Німеччині, система освіти в Швейцарії регулюється на регіональному рівні 26 кантонами. Однак, тривалість обов'язкової освіти в різних кантонах становить 11 років. Навчання в школі починається у віці чотирьох років у дитячому садку, а учням зазвичай виповнюється 15 років після завершення програми додаткової освіти. У Швейцарії зарахування на гімназійну програму не є обов'язковим. Однак, якщо контракт на учнівство укладено, учень повинен відвідувати професійно-технічне училище. У Швейцарії держава визначає правила для гімназії, а різні кантони несуть відповідальність за функціонування своїх шкіл у рамках, установлених урядом кантону.

Відсоток учнів старших класів середньої школи, класифікованих за програмною спрямованістю, вказує на вищу роль професійної освіти та навчання. Ця цифра особливо підкреслює важливість дуального підходу в програмах професійної освіти: 34 % учнів старших класів відвідують загальноосвітні школи, а 66 % – заклади професійно-технічної освіти. З них 66 % та 60 % відповідно беруть участь у комбінованій (дуальній) шкільній та робочій програмі (OECD Organisation for Economic Co-operation and Development & OECD Publishing, 2015).

Детальніше інформація по згаданим вище та низці інших країн Європейського Союзу подана в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Кількісні показники для аналізу особливостей організації дуальної освіти в обраних країнах ЄС та Швейцарії

	Австрія	Німеччина	Нідерланди	Норвегія	Швейцарія
Політична регіональна одиниця	9 земель	16 земель	19 провінцій	19 районів	26 кантонів
Початок навчання в школі	6 років	6 років	4 (або 5) роки	5 років	4 роки
Тривалість базової обов'язкової освіти	9 років	9-10 років	12 років	10 років	2 роки загальноосвітнього дитячого садка + 9 років школи
Регулювання неповної середньої освіти	1 рік підготовчого або старшого циклу в середній школі	Додаткові 3 роки обов'язкової освіти	Обов'язкова освіта до 18 років	Юридичне право на додаткові 3 роки вищої освіти	Факультативна освіта
Відсоток учнів, які навчаються в закладах вищої освіти, за програмною орієнтацією*	ЗО: 30 % ДО: 34 % ДШ: 36 %	ЗО: 52 % ДО: 41 % ДШ: 7 %	ЗО: 30 % ДО: 18 % ДШ: 52 %	ЗО: 48 % ДО: 15 % ДШ: 37 %	ЗО: 34 % ДО: 60 % ДШ: 6 %

* ЗО=загальна освіта, ДО=дуальна освіта, ДШ=дуальна школа

Визначальною рисою дуальних програм є залучення тренінгових компаній, які відповідають за навчання. Традиційною дуальною системою передбачено, що здобувачі освіти навчаються у професійно-технічних училищах на додаток до учнівства. Коріння цього учнівства сягають середньовічної історії, коли гільдії ремісників організовували свої сектори та регулювали навчально-тренувальний процес, щоб стати учнем і майстром. У XIX ст. в результаті соціальної та освітньої політики були створені додаткові професійні училища. Учні повинні були відвідувати ці нові школи, щоб розширити свою загальну освіту. Пізніше в цих типах шкіл були введені власне професійні предмети. Звідси і дуальний принцип, який традиційно заснований на ідеї ведення практики в компанії і передачі теорії (і загальної

освіти) в школі. У випадку з Німеччиною система була уніфікована на великій конференції в 1920 році, представивши нинішню структуру. Приблизно в цей період почалося систематичне навчання і в галузі ПТО. В основу більшості дуальних систем у німецькомовних країнах покладено схожі традиції та структуру, проте правила та управління відрізняються.

Дуальна освіта в Австрії являє собою програму стажування, що здійснюється в двох навчальних центрах: тренінгову компанію (80% навчального часу) та професійно-технічне училище (20% навчального часу) з періодом навчання 2–4 роки. Навчання базується на більш ніж 200 юридично визнаних професіях учнівства (Lehrberufe) у галузі торгівлі, комерції та промисловості, а також у сільському та лісовому господарстві. Правова основа викладена в Законі про професійне навчання (Berufsausbildungsgesetz – BAG).

Міністерство науки, досліджень та економіки Австрії видає ці правила викладання у формі нормативно-правових актів (докладніше див. п.2.1). Положення про навчання містить професійний профіль, план навчання, який є своєрідним навчальним планом для тренінгової компанії, з описом професійних навичок та знань за роками навчання, які необхідно отримати, та правила складання іспитів. Для новорегульованих професій учнівства формулюються описи діяльності, які встановлюють професійні вимоги, яким має відповідати підготовлений учень. Положення про національну навчальну програму передбачають єдиний мінімальний стандарт навчання. Наразі в навчальній програмі беруть участь близько 35 000 тренінгових компаній.

Ці компанії проводять навчання на добровільних засадах та за власні кошти. Учні та роботодавці підписують договір про стажування, який становить основу професійного навчання за дуальною системою. Здобувачі освіти зобов'язані відвідувати професійно-технічну школу або в очному форматі (1 або 2 дні на тиждень), або в модульному форматі (наприклад, 6 тижнів). Договір про стажування подається до Офісу учнівства, регіонального компетентного органу Економічних палат, з метою ведення обліку, а також перевірки придатності тренінгової компанії. Учень отримує винагороду від

підприємства, яка фіксується в колективних договорах і змінюється залежно від професії учня (до 80 % за останній рік). Витрати на професійне навчання зменшують оподатковуваний прибуток підприємства. Є кілька варіантів субсидування професійного навчання. Учні мають повне соціальне страхування, включаючи медичне страхування, страхування від нещасних випадків, пенсійне страхування та страхування на випадок безробіття.

Після закінчення періоду навчання можна скласти випускний іспит або іспит на учнівство (Lehrabschlussprüfung – LAP). Мета цього іспиту – перевірити, чи здатний кандидат належним чином виконувати необхідні для професії функції. Іспит включає в себе практичний і теоретичний блоки (може служити підтвердженням успішного закінчення заочного професійно-технічного училища). Екзаменаційна комісія складається з представників роботодавця та працівників. Іспит організовують регіональні економічні палати. Специфічною рисою австрійської дуальної системи є подвійне учнівство (Doppellehre), у межах якого учні можуть отримати дві однакові професійні кваліфікації одночасно.

Додаткова навчальна програма заочного професійно-технічного училища прирівнюється до положення про навчання. Метою закладів професійно-технічної освіти заочної форми навчання є ознайомлення учнів із теоретичними основами відповідної професії з метою сприяння та доповнення їх навчання на підприємстві та поглиблення загальних знань. Основна спрямованість навчання в заочному професійно-технічному училищі робиться на професійну спрямованість для підготовки фахівців (близько 65 %). Загальноосвітні предмети складають близько 35 % навчального плану. Спеціалізована підготовка також включає практичні заняття в майстернях та/або лабораторіях. Основним критерієм під час визначення предмета є його внесок у покращення розуміння здобувачами освіти реального світу та зменшення розриву між правовими вимогами і реальністю, а також представлення політичних, культурних, економічних та гуманітарних досягнень Австрії (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft & BMFW –

Federal Ministry of Science, Research and Economy, 2014). Ще одна особливість пов'язана з проникністю освітніх траєкторій. Випускники закладів професійно-технічної освіти (та інших подібних закладів денної форми навчання) мають можливість скласти іспит на атестат зрілості (так званий *Berufsfreifeprüfung*), який дозволяє молодим людям поєднувати учнівство та випускні іспити у старшій середній школі. Цей іспит дає необмежений доступ до вищої освіти та університетів.

Німецька дуальна модель складається з чергування шкільних курсів (один-два дні на тиждень) з очним навчанням (три-чотири дні на тиждень). Тривалість таких програм може становити від одного до 3,5 років і залежить від необхідного для професії рівня знань і досвіду. Однак, стандартна тривалість становить 3 роки.

Атестат про повну загальну середню освіту не потрібен для вступу до дуальної системи ПТО. Як правило, достатньо підписаного договору про навчання з компанією. Однак, лише 2,9 % усіх зарахованих на навчання учнів не мають атестата про повну загальну середню освіту (BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung, 2016, с. 161).

У 2015 році 804369 громадян Німеччини виявили бажання навчатися за дуальною системою, але було запропоновано лише 522039 контрактів, було відібрано лише 64,9 % претендентів. На жаль, ця проблема існує вже досить давно. У 1970-х роках, прагнучи покращити ситуацію, було затверджено паралельне державне фінансування та створено шкільну програму професійно-технічної освіти як альтернативу для молодих людей, які не могли дозволити собі контракт (Büchter, 2013). Ця «інтеграційна система» або «перехідна система» переслідує різні цілі. Так, учні можуть:

- 1) отримати свідоцтво про закінчення загальноосвітньої школи в рамках професійної програми;
- 2) отримати підвищення кваліфікації за наявного свідоцтва про закінчення загальноосвітньої школи в рамках професійної програми;

3) намагатися отримати часткову кваліфікацію в надії, що вона буде врахована, якщо згодом їм буде запропоновано контракт.

Однак, такого визнання попереднього навчання зазвичай не відбувається, і тому час, витрачений на програму, часто витрачається даремно. Студенти регулярно «прив'язуються» до так званої «інтеграційної системи», яка є не стільки системою інтеграції, скільки системою, що приховує розпад окремих груп (Greinert, 2003).

У Німеччині налічується близько 330 професій, які потребують подвійної професійної освіти, що регулюється Законом про професійну освіту 1969 року, який був оновлений у 2005 році (BMBF). Федеральний інститут професійної освіти є федеральним органом, який розробляє правила навчання спільно з соціальними партнерами. Програми диференційовані та адаптовані до вимог роботи, але не всі професії регулюються Законом про професійну освіту або Федеральним інститутом професійної освіти. Наприклад, всі професії в сфері охорони здоров'я регулюються спеціальними законами. Такі програми в галузі охорони здоров'я також мають подвійну основу і вимагають поєднання теоретичної та практичної освіти. Однак, роботодавець, відповідальний за практичну підготовку, зазвичай також пропонує теоретичну освіту в школах, що належать організації. Сектор охорони здоров'я також пропонує однорічні програми професійного навчання (наприклад, курси помічників медсестер). Закон про професійну освіту, з іншого боку, вимагає мінімум двох років навчання (BMBF Federal Ministry of Education and Research & Federal Law Gazette [BGBl], 2005, с. 5).

Учні отримують заробітну плату з початку своєї програми. По суті, оплата праці ґрунтується на колективному трудовому договорі в галузі, але залежить від деяких факторів, таких як сама галузь, розмір компанії, професія та рік навчання. Заробітна плата коливається від 400 євро на місяць у перший рік (наприклад, для перукаря) до 1400 євро на місяць в останній рік (наприклад, для столяра). В середньому заробітна плата учня становить 62,1 %

від заробітної плати кваліфікованого робітника (Muehlmann & Wolters, 2014, с. 13).

Система професійно-технічної освіти в Швейцарії є чітко структурованою і може бути диференційована на різних рівнях:

- 1) програми переходу;
- 2) дворічні програми ПТО для федеральної ПТО;
- 3) трирічні або чотирирічні програми професійної освіти, що завершуються отриманням федерального диплому ПТО;
- 4) програми професійної освіти, що завершуються отриманням федерального професійного диплому бакалавра;
- 5) тест на здібності до університету (SERI State Secretariat for Education Research and Innovation & SERI, 2016, с. 7).

Далі розглянемо ці програми детальніше.

Програми переходу (рівень 0) – призначені для осіб, які не змогли своєчасно перейти на другий рівень середньої школи. Такі програми включають практичне навчання та попередню підготовку і, як правило, призначені для підготовки молодих людей до вступу на програми професійної освіти.

Дворічні програми ПТО для федеральної ПТО (рівень 1) – спрямовані на підготовку фахівців до конкретних, але простих професій. Ці короткі програми спеціально розроблені для осіб із більшими практичними навичками. Здобувачі освіти, які завершили цю програму, можуть перейти на наступний рівень. Досягнуті компетентності визнаються, і, таким чином, два роки не будуть витрачені даремно, якщо здобувач бажає отримати вищий ступінь.

Трирічні або чотирирічні програми ПТО для отримання федерального диплома ПТО (рівень 2) – пропонують підготовку фахівців до конкретної та складної кар'єри. Здобувачі освіти, які навчаються за цією програмою можуть отримати федеральний диплом про професійну освіту та додатковий федеральний професійний ступінь бакалавра.

Програми професійної освіти, що завершуються отриманням федерального професійного диплому бакалавра (Federal Vocational Baccalaureate) (рівень 3) – здобувачі освіти, які навчаються за трирічною або чотирирічною програмою ПТО для отримання федерального диплома ПТО, мають можливість відвідувати підготовчі курси, які охоплюють загальноосвітні предмети для складання іспиту Federal Vocational Baccalaureate. Федеральний професійний бакалаврат пропонує можливість продовжити освіту в університеті. Студенти також мають можливість скласти тест на здібності до університету (UAT).

Тест на здібності до університету (рівень 4) – здобувачі освіти з федеральним професійним дипломом бакалавра можуть підготуватися до іншого іспиту – тесту на здібності до університету. Після здачі цього іспиту студенти мають можливість вступити до кантонального університету або федерального технологічного інституту.

На різних рівнях система є проникною та забезпечує чіткий доступ до вищої освіти та зв'язок з університетами. Однак 12,4 % студентів не можуть отримати контракт на стажування після завершення середньої освіти і тому обирають альтернативні варіанти переведення. Це також означає, що 87,6 % здобувачів встигають укласти контракт на навчання. Після здобуття неповної середньої освіти 26,5 % переходять до бакалаврату або спеціалізованої школи на старшому ступені середньої школи (SERI State Secretariat for Education Research and Innovation & SERI, 2016, с. 11). Це може бути результатом вільного вибору, а може означати вибір під тиском через відсутність контрактів на навчання.

Учні отримують заробітну плату з самого початку своїх програм. Зарплати швейцарських учнів нижчі, ніж у Німеччині. У середньому заробітна плата учня за трирічною програмою становить 50 % від заробітної плати кваліфікованого робітника; для здобувачів, які навчаються за чотирирічною програмою, заробітна плата становить 46 % (Muehlmann & Wolters, 2014, с. 13).

Особливості організації дуальної професійної освіти та навчання в обраних країнах Європейського Союзу та Швейцарії відображено нами в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Особливості організації дуальної професійної освіти та навчання

	Австрія	Німеччина	Нідерланди	Норвегія	Швейцарія
Вимоги для вступу на дуальну програму професійної освіти	Підписаний договір про навчання з компанією та 9 років навчання. Договір про навчання реєструється відділом учнівства Господарсь-кої палати кожної землі	Підписаний договір про навчання з компанією. Атестат про закінчення школи не потрібен. Договір про навчання засвідчується та реєструється компетентним органом (як правило, палатою)	VMBO диплом (диплом про середню освіту, орієнтований на практичні навички) необхідний для вступу на рівні MBO (middelbaar beroepsonderwijs) з 2 по 4. Контракт з роботодавцем для шляху до BBL (Beroepsbegeleidende leerweg) – коли здобувач більшість часу працює (від 3 до 4 днів на тиждень), а один день навчається	Атестат про повну загальну середню освіту	Підписаний договір про навчання з компанією. Атестат про закінчення школи не потрібен. Договір про навчання повинен бути затверджений кантональним офісом ПТО
Тривалість	2-4 роки	1-3,5 років	2-4 роки	4 роки	2-4 роки
Дуальна модель	Чергування (1-2 дні в школі і 3-4 дні в компанії) або модулі (6-8 тижневий блоковий курс)	Чергування (1-2 дні в школі і 3-4 дні в компанії) або модулі (6-8 тижневий блоковий курс)	Чергування в межах програми BBL – не менше 60 % в компанії, а решта в коледжі VET, денний ре-лізинг (4 дні в компанії, 1 день в школі) або	Послідовна (2 роки денної форми загального навчання + 2 роки денної форми професійного навчання)	Гнучка: чергування (1-4 дні в школі та 4-1 день на підприємстві), або один рік повного навчання в поєднанні з чергуванням

			блоковий курс		освіти та навчання в наступні роки
Виклики перехідного періоду	Немає даних	Спочатку здобувачі, які не мають контракту, можуть перейти в «систему інтеграції» або «перехідну систему» (28 % когорти ПТО)	На початку: здобувачі, які не мають контрактів, можуть обирати інші шляхи навчання в MNBO	Перехідні процеси відбуваються між 2-м і 3-м роками. Учні без контракту можуть продовжити навчання в школі	Спочатку учні, які не мають контракту, можуть перейти на «перехідні курси » (12,4 % від загальної кількості учнів ПТО)
Кількість професій	220	330	Понад 600	180	230
Статус стажерів у компанії і заробітна плата	Відповідно до колективного договору для кваліфікованого працівника до 80 %	Договір про навчання кваліфікованих працівників відповідно до колективного трудового договору (в середньому 62,1 %)	Учні є співробітниками компанії і отримують заробітну плату відповідно до колективного договору залежно від свого віку	Учні – це працівники підприємства, заробітна плата яких починається (з 3-го курсу) з 30 % кваліфікованого робітника і підвищується до 80 %	Контракт на навчання; 3-річна програма: у середньому 50 % кваліфікованого працівника; 4-річна програма: у середньому 46 % кваліфікованого працівника
Частка осіб, які отримали відповідний контракт після навчання	Немає даних	60-70 %	Немає даних	64,9 %	87,6 %

Примітка: Таблицю складено на основі (Bauer, Gessler, 2016)

Розглядаючи питання чергування навчання та виробничої діяльності, зауважимо, що, незважаючи на той факт, що схеми чергування по всій Європі адаптовані до національної системи професійної освіти, існує чотири основні типи такого стажування:

- повноцінна система учнівства;
- системи, у яких навчання здійснюється паралельно з іншими напрямками професійної освіти;
- шкільні заклади професійної освіти з високою часткою навчання на робочому місці;
- переважно шкільні системи/програми ПТО.

Так зване повноцінне професійне навчання (учнівство) є характерним для Австрії, Данії, Німеччині та Швейцарії. Стажування існує і в інших країнах, але саме в цих країнах стажування є основним напрямом ПТО: воно дуже впізнаване і цінується молоддю та роботодавцями, а тому приваблює значну частку здобувачів ПТО (найбільше в Німеччині та Швейцарії). Можуть існувати й інші схеми, що чергуються, але вони доповнюють одна одну або вважаються менш цінними, ніж учнівство.

У країнах, де професійна освіта та навчання здійснюється в денній формі, учні можуть користуватися перевагами цього типу навчання (такими як реальний досвід роботи, розвиток професійних та міжособистісних навичок, висока ймовірність працевлаштування), але також стикаються з проблемами. Система сильно залежить від роботодавців, тому, коли вони пропонують менше робочих місць, молоді люди, особливо з неблагополучних сімей, можуть залишитися позаду. Оскільки стажування значною мірою залежить від роботодавців, воно вимагає добре розвиненої інфраструктури та здатності організувати навчання на робочому місці.

Стажування може бути важливою складовою системи ПТО, але не обов'язково «ключовим шляхом». У деяких країнах (Англія, Франція, Італія, Нідерланди, Польща) стажування пропонується паралельно з іншими програмами професійної освіти. У цих країнах дуальна освіта охоплює

широкий спектр кваліфікацій і пропонує навчання за професіями з цікавими кар'єрними можливостями. Однак, ризик відрахування студентів, які стикаються з труднощами, є меншим, ніж під час денного навчання, оскільки існує більше альтернативних шляхів. Таким чином, системи ротації часто відіграють важливу роль у зусиллях країн, спрямованих на зменшення кількості учнів, достроково відрахованих зі школи.

З іншого боку, існують шкільні програми, які передбачають значний обсяг навчання на робочому місці. Навчання на робочому місці проходить в компанії роботодавця і є обов'язковим для отримання кваліфікації. Частка навчання на робочому місці може залежати від схеми (PT²) або типу отриманої кваліфікації (FR³) (*Ministry of Employment, Labour, Vocational Training and Social Dialogue*).

Такі програми легше зреалізувати, ніж стажування, оскільки навчання на робочому місці, як правило, менш регламентоване та більш гнучке, може підійти здобувачам, які не готові вчитися, а роботодавці несуть менші витрати. Однак підвищена гнучкість вимагає більш суворого контролю якості, у той час як роботодавці можуть не так охоче брати участь, ураховуючи, що терміни навчання коротші, а стажери не мають достатньо часу, щоб досягти рівня продуктивності учнів.

Місце повноцінної системи учнівства серед інших освітніх пропозицій на прикладі Німеччини та Данії відображено нами на рис. 2.1.

² PT – здобувачі ПТО, які беруть участь у «Курсах професійної підготовки», що проводяться Міністерством солідарності, зайнятості та соціального захисту, отримують державну допомогу за участь у змінних програмах у розмірі до 42 євро на місяць. Оскільки ці курси доступні для всіх молодих людей віком від 15 до 25 років, фінансова підтримка учасникам, які є безробітними та вже отримують державну допомогу, не пропонується. Надбавки також призначаються залежно від таких критеріїв, як години навчання (надбавки на харчування), соціально-економічні критерії (книжкові надбавки) та віддаленість проживання студентів від навчальних закладів (транспортні надбавки).

³ FR – роботодавці можуть отримувати кілька видів фінансової підтримки від державних органів при прийомі на роботу учнів. Вони можуть скористатися зниженням соціальних внесків (частковими або навіть повними залежно від розміру та типу підприємства), бонусом для компаній з понад 250 співробітниками, які працевлаштовують понад 4 % персоналу за альтернативними контрактами, податковими пільгами на додаток до фіксованих субсидій від регіонів у розмірі 1 000 євро на рік. Для роботодавців доступні податкові пільги – зазвичай 600 євро на учня, а малі та середні підприємства звільняються від будь-яких соціальних внесків із заробітної плати, яку вони виплачують учням.

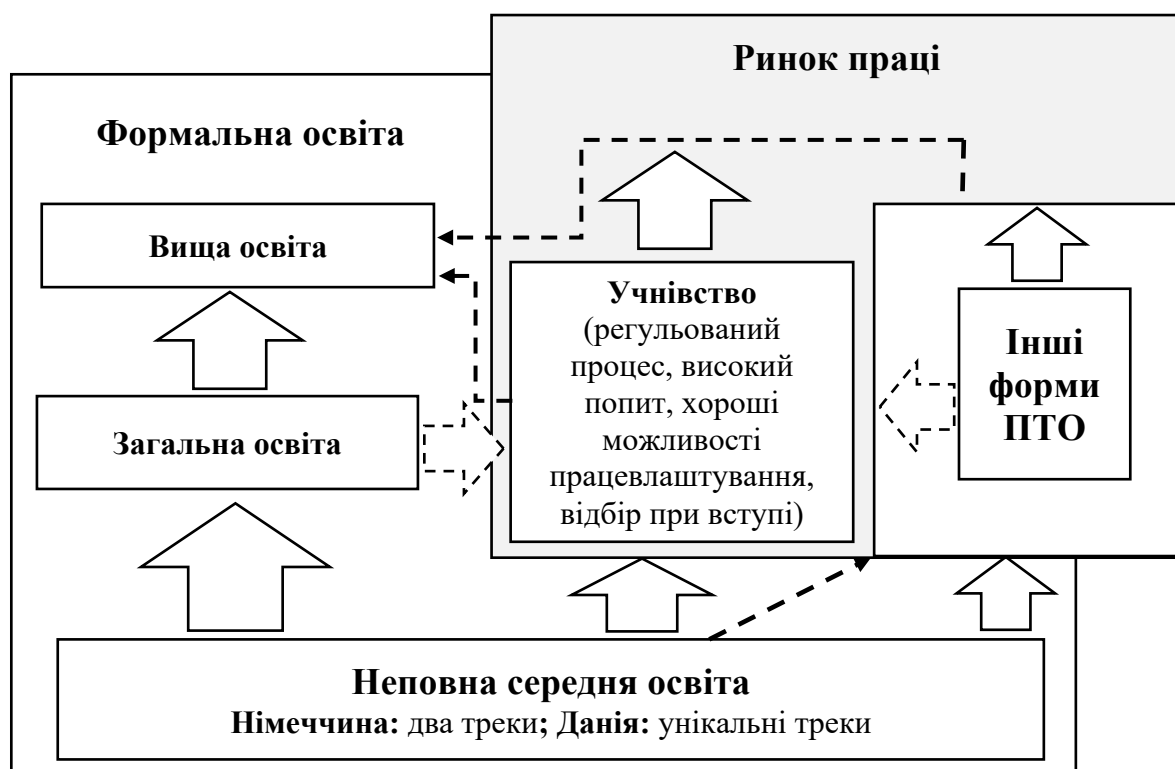


Рис. 2.1. Схематичне зображення місця повноцінного учнівства серед інших освітніх пропозицій (на прикладі Німеччини та Данії)

У деяких країнах (наприклад, у Швейцарії, Німеччині, Данії) стажування є основною моделлю професійної освіти та поширеним способом отримання певної професійної кваліфікації. У цих країнах у школах немає програм професійної освіти і вони, як правило, обмежені певними галузями та кваліфікаціями (наприклад, сектори охорони здоров'я та освіти в Німеччині). Як показано на рис. 2.1, у цих системах учнівство виглядає так:

- тісно інтегроване в ринок праці та вбудоване в законодавство, пов'язане з ринком праці (договори, оплата праці, соціальне забезпечення, інші пільги);
- є частиною системи формальної освіти;
- є одним із основних варіантів для тих, хто здобуває неповну середню освіту, поряд із загальною освітою або іншими формами ПТО (іноді здобувачі освіти, які навчаються в межах інших напрямів, прагнуть стати учнями і переходять на програми стажування за позитивним вибором);
- користується попитом серед здобувачів освіти;

- наявність альтернативних шляхів означає, що не всім здобувачам освіти вдається знайти роботодавця, готового взяти їх на стажування, що спрямовує цих молодих людей на інші варіанти;

- учнівство не завжди надає здобувачам прямий доступ до вищої освіти, вимагаючи від них проходження додаткових курсів або іспитів.

Незважаючи на наявність спільних рис у системах учнівства в окреслених вище країнах, між ними є і помітні структурні відмінності. Наприклад, у Данії програми ПТО починаються з так званого підготовчого курсу. Це вступна програма в певному секторі, яку здобувачі освіти вивчають перед вибором спеціалізації. Ці програми в основному пропонуються коледжами і майстернями ПТО. Тільки після закінчення цих програм молоді люди повинні знайти місце для стажування (Cedefop, 2012).

У повноцінній системі учнівство є усталеним способом навчання, який добре відомий і прийнятий у суспільстві. У відповідних країнах рівень участі в програмах стажування високий, а стажування пропонуються для широкого спектру кваліфікацій. Навчання веде до розвитку всебічного професійного потенціалу учня. Стажування закінчується випускним іспитом, результатом якого є отримання диплома, що є загальновизнаним і має високу цінність на ринку праці.

Навчання систематично розподіляється між двома організаціями: підприємством та закладом освіти. Практичні заняття проходять в реальних робочих умовах на території роботодавця. Штатні тренери є досвідченими професіоналами, і проведення тренінгів для підготовки здобувачів до виконання їхньої професійної ролі є обов'язковим. Крім практичної підготовки, теоретична підготовка проходить у закладах освіти (школах, навчальних центрах, закладах професійно-технічної освіти). Як у Данії, так і в Німеччині шкільна частина учнівства відбувається в державних школах. Стандарти або навчальна програма залежать від професії. У Німеччині існують національні рамки навчальних програм, але остаточна навчальна програма визначається на державному рівні.

В Австрії, незважаючи на те, що більша частина навчання проходить на робочому місці, шкільна освіта також вважається важливим елементом повноцінного професійного навчання. Мета шкільного учнівства полягає в тому, щоб забезпечити набуття учнями базових теоретичних знань, сприяти та доповнювати їхнє учнівство та розширювати загальну освіту. Отже, навчальна програма містить елементи загальної освіти поряд із елементами професії/галузі.

Незважаючи на сильну залежність від робочого місця, стажування в цих системах розглядається як шлях навчання, а не як тип зайнятості.

Ця двоїстість закладів знаходить своє відображення в плюралістичних структурах управління, які включають національні міністерства (Федеральне міністерство економіки, сімей та молоді (Австрія), Федеральне міністерство освіти і досліджень (Німеччина), Міністерство в справах дітей та освіти (Данія) та ін.), а також бізнес-асоціації та освітні організації через усталені структури співробітництва та формалізовані (правові) норми. У той час як держава керує професійно-технічними училищами та шкільними програмами, соціальні партнери відіграють ключову роль як у змісті, так і в організації навчання на робочому місці.

У Німеччині роботодавці через свої палати висловлюють свою думку щодо шкільних програм, контролюють забезпечення навчання на робочому місці та регулюють складання іспитів.

Данська система професійно-технічної освіти характеризується високим рівнем залучення зацікавлених сторін, де до розробки та надання кваліфікацій професійної освіти на основі консенсусу та спільної відповідальності залучені не лише соціальні партнери, а й професійно-технічні коледжі, викладачі та студенти (*Vocational education and training in Europe: Denmark*, 2018).

Завдяки високому рівню залученості роботодавців, кваліфікація є прозорою. Затверджені на національному рівні правила навчання, професійні профілі та рамки кваліфікацій сприяють їх визнанню на національному рівні. У країнах з високим рівнем децентралізації в освіті національна координація

може підтримуватися державними установами або центрами експертизи. Наприклад, у Німеччині Федеральний інститут професійної освіти (BIBB) працює над визначенням майбутніх викликів у професійній освіті, проводить дослідження та збір даних для моніторингу та досліджень, а також розробляє реформи. У Данії регіональні диспропорції більші через більшу свободу дій навчальних центрів.

Однаково відображаючи принцип дуальності, вартість навчання розподіляється між державою та зацікавленими сторонами бізнесу. Навчання в школах фінансується державою, а навчання на підприємствах фінансується компаніями. Навчання на робочому місці може фінансуватися різними шляхами:

- окремими тренінговими компаніями: роботодавці покривають заробітну плату учнів (включаючи соціальні виплати) і забезпечують навчання відповідно до офіційних правил (зокрема заробітну платню інструкторів у компанії) (Німеччина);

- через Національний фонд учнівства: усі роботодавці, незалежно від того, проводять вони навчання чи ні, зобов'язані сплачувати щорічний внесок. Потім гроші виділяються тренінговим компаніям для покриття витрат на навчання (Данія).

Учні пов'язані контрактом з роботодавцем і отримують винагороду, включаючи медичне страхування та пенсійні права. Договори укладаються між тренінговою компанією та учнем і діють протягом усього періоду навчання. Таким чином, учні мають своєрідний статус найманого працівника. Однак, оскільки в інтересах суспільства, щоб учням була надана можливість завершити навчання та отримати кваліфікацію, вони можуть бути краще захищені, ніж штатні працівники.

Відповідно до свого статусу найманого працівника, майбутній учень несе відповідальність за пошук роботи. Усі молоді люди, які бажають отримати місце для навчання, повинні пройти процес подання заявки. Їх вибір залишається на розсуд роботодавців. Роботодавці в цих країнах розглядають

стажування як частину своїх стратегій найму, тому вони дуже обережно ставляться до того, кого вони хотіли би найняти на довгострокову роботу. Однак, у Данії учень також відповідає за пошук роботи. Заклади професійної освіти виступають посередниками між школою та компаніями. Вони беруть на себе відповідальність за розвиток мережі та забезпечення достатньої кількості місць для стажування. Такий підхід настійно заохочується владою на національному рівні, оскільки він розглядається як захід для запобігання відсіву учнів.

У Німеччині (так само, як і в Австрії) стажування розглядається як цілісна кваліфікація, що веде до широких професійних можливостей. Навчання триває від двох до трьох з половиною років (залежно від професійного профілю) і закінчується випускним іспитом, за результатами якого видається диплом. Після того, як здобувач отримав ступінь або кваліфікацію, він може перейти на наступний рівень освіти. Як зазначалося раніше, в Данії навчання починається з річного базового курсу, який закінчується іспитом. Здобувачі продовжують навчання та вступають на основні професійні програми. Сертифікація базового курсу вже дає часткову кваліфікацію, але не дає права на отримання професії і не має особливого значення на ринку праці. Натомість це дозволяє людям краще обирати свою орієнтацію.

Ключові характеристики, описані вище, підкреслюють нерозривний зв'язок між дуальною освітою та ринком праці. Дуальна освіта, особливо в її повноцінній формі, ґрунтується на професійному принципі (Graf, 2013). Це також відображається на балансі між загальними та специфічними для фірми навичками. Вважається, що німецька система пропонує «портативні навички роботи» (Thelen, 2007). Учні навчаються для отримання кваліфікації за певною професією, яка дозволить їм влаштуватися на роботу. Працевлаштованість сприяє інституційному залученню ринку праці та всіх соціальних партнерів до розробки та реалізації програм навчання. Таким чином, дуальна освіта функціонує для ринку праці та відповідно до нього, забезпечуючи економіку

добре підготовленими працівниками затребуваних професій та надаючи молоді значні можливості для особистісного розвитку.

Слід також підкреслити, що повноцінні моделі стажування в громадських організаціях, як правило, доповнюються варіантами продовження освіти за диференційованою системою безперервної професійної освіти та навчання (CVET), що відкриває можливості для отримання додаткової кваліфікації та кар'єрного зростання (Refernet country reports Austria, Denmark, Germany, 2012). Також можливе переведення до закладу вищої освіти. Диплом про стажування разом із професійним досвідом може бути використаний як кваліфікація для вступу до університету (Німеччина) або надати доступ до конкретного вступного іспиту до закладу вищої освіти (Австрія).

Беручи до уваги ключові особливості, узагальнені вище, можна виділити такі основні сильні сторони повноцінної системи учнівства:

- у досліджуваних країнах учнівство є добре відомим і шанованим способом навчання;
- тісна участь підприємницького сектору гарантує спільну відповідальність за освіту та професійну підготовку між державним та приватним секторами;
- велика кількість компаній активно займаються навчанням;
- штатні тренери – досвідчені фахівці, які пройшли відповідну підготовку;
- роботодавці та соціальні партнери приймають рішення про зміст та проведення тренінгу – як наслідок, кваліфікація має високу цінність на ринку праці;
- навчання проходить у реальному контексті компанії. Учні перебувають під пильним наглядом, поступово беручись за виконання більш складних робочих завдань і працюючи все більш самостійно;

- тривалість навчання є достатньою для набуття здобувачами повного комплексу знань, умінь і навичок, що ведуть до формування професійної компетентності;

- крім того, учні набувають соціальних та міжособистісних навичок, необхідних на робочому місці, тому вони «готові до роботи» після закінчення навчання;

- навчання веде до присвоєння офіційно визнаної кваліфікації, яка дає доступ до конкретної професії (групи професій);

- кваліфікація визнається роботодавцями на національному рівні;

- кваліфікація є цілісною та забезпечує широкий спектр професійних компетентностей та гнучкість. Вони дозволяють здобувачу ПТО застосовувати результати навчання в широкому діапазоні контекстів працевлаштування, а отже, не тільки в тренінговій компанії;

- оскільки роботодавці розглядають стажування як частину своїх стратегій найму, темпи переходу, як правило, є хорошими;

- велика кількість пропонованих кваліфікацій і високі кар'єрні можливості роблять систему привабливою для великої групи здобувачів освіти;

- рівень безробіття серед молоді в цих країнах, як правило, низький, хоча цьому сприяють і інші фактори.

Незважаючи на загалом хороші результати, країни з сильними та добре налагодженими системами учнівства також стикаються і з певними проблемами.

1. Система значною мірою залежить від готовності роботодавців приймати учнів та їхньої здатності це робити. Коли системи учнівства засновані на давніх культурних традиціях, роботодавці, як правило, вважають своїм обов'язком освіту молоді. Однак, за несприятливих економічних обставин вони можуть вирішити цього не робити. Це ставить під загрозу наявність достатньої кількості навчальних місць, що негативно впливає на безробіття серед молоді. Потім уряди втручаються і стимулюють роботодавців

(повторно) залучати їх до системи, пропонуючи навчальні місця в цілому або певним групам здобувачів освіти. Державні стимули можуть набувати форми субсидій для покриття витрат на навчання, що здійснюється компанією (Австрія), або грантів для набору конкретних цільових груп учнів, таких як молоді люди з обмеженими можливостями або довгострокові кандидати (Німеччина). У Данії діє принцип солідарності, згідно з яким вартість професійного навчання розподіляється порівну між усіма державними та приватними роботодавцями, незалежно від того, чи пропонують вони місця для навчання/стажування. Усі роботодавці зобов'язані робити внески до Схеми відшкодування збитків роботодавцям. Роботодавці, які пропонують стажування, отримують компенсацію заробітної плати з цього фонду.

2. Щоб мати можливість навчати здобувачів, компаніям потрібна певна кількість персоналу та відповідна інфраструктура. Це може бути складно для деяких, особливо невеликих компаній. Традиційно стажування в Німеччині та Австрії здійснюють переважно малі та середні підприємства. Часто це сімейні підприємства з особливо довгостроковим підходом до бізнесу, заснованим на стабільних відносинах із клієнтами, постійній кадровій політиці та міцних зв'язках із регіоном. Цим можна пояснити і їх активну участь в освіті і професійній підготовці. Так, наприклад, у 2011 році 83,2 % усіх учнів були працевлаштовані на німецьких малих і середніх підприємствах.

Однак, менші компанії (10-50 співробітників) також можуть навчати учнів. Під егідою національного «Пакту про навчання» в Німеччині докладаються зусилля для заохочення нових груп малих підприємств (наприклад, підприємців-мігрантів) до участі в дуальній системі. Ці зусилля йшли пліч-о-пліч зі зміцненою системою підтримки. Палати допомагають цим компаніям знаходити і підбирати відповідних учнів, навчають інструкторів на підприємстві або виступають посередниками в конфліктах.

3. Роботодавці повинні мати можливість надавати можливості для навчання, що охоплюють повний спектр результатів навчання, пов'язаних із цілісною кваліфікацією. Це може бути складно для невеликих компаній, що

пропонують обмежений портфель послуг, або в секторах, де компанія пропонує одне конкретне рішення (наприклад, ІТ-сектор).

Країни вирішують цю проблему, пропонуючи моделі обміну учнями між кількома компаніями та спільно проводячи навчання за додаткової підтримки палат (включаючи гранти). Потім це може мати форму тристоронньої угоди за участю другої компанії, за умови, що ці частини практичного навчання не можуть бути надані головною навчальною компанією (Австрія, Німеччина). У Данії існує три основних типи контрактів:

1. Угода про регулярне навчання – навчання проходить в одній компанії та підписується угода.
2. Угода про змішане навчання – угоди підписуються з двома або більше компаніями.
3. Короткострокова угода про навчання: Цей тип учнівства включає компанії, які не можуть підтримувати весь період навчання здобувача або мають відносно короткий виробничий горизонт.
4. Повноцінні системи учнівства можна вважати досить конкурентоспроможними та вибірковими в контексті доступу до навчання. Однак, якщо роботодавці вирішуватимуть, хто отримає місце на стажуванні, студенти з інвалідністю ризикують бути виключеними.

В Австрії та Данії здобувачі, які не отримують місця в компанії, орієнтовані або на проміжні програми, або на шкільні. У Німеччині здобувачі, які не можуть знайти місце стажування, зараховуються на підготовчі програми за так званою перехідною системою. Такі програми в основному проводяться в школах, але можуть надаватися і в компаніях (як короткострокові «вхідні» стажування). Студенти з неблагополучних сімей та етнічних меншин часто надмірно представлені в цих програмах. Крім того, учням важко перейти від перехідної системи до звичайного навчання. Роботодавцям пропонують компенсацію у вигляді грантів, якщо вони приймають студентів з цієї групи (так званих «довгострокових заявників»). Вважається, що перехідна система та виклики, з якими стикаються молоді люди, які беруть участь у програмі,

«залишатимуться постійним структурним викликом» для системи освіти та політики в Німеччині протягом наступних 10-15 років. Крім того, у німецькій системі учнівства відсутня навчальна програма для педагогічної диференціації з урахуванням особливих потреб учнів, особливо тих, хто перебуває в неблагополучному становищі (Deissinger, 2012).

5. Коли стажування є єдиним способом освоїти певну професію, здобувачі, які не знаходять компанії, готової їх найняти, не досягають своїх кар'єрних цілей. Це може призвести до демотивації та відмови від навчання.

Коли випускникам молодших класів доводиться обирати професію, вони, як правило, обирають із дуже обмеженого кола популярних (і гендерно-специфічних) професій. Це призводить до високої конкуренції в одних секторах, а в інших навчальні місця залишаються відкритими.

У Німеччині докладаються зусилля, щоб покращити цю ситуацію шляхом удосконалення механізмів управління. Усі випускники молодших класів середньої школи проходять перевірку на компетентність і систематично знайомляться з можливими варіантами кар'єри. Існуючі партнерські відносини та шкільні мережі були зміцнені, і зацікавлені сторони вже стали більш тісно залучені до цього етапу. Здобувачі освіти отримують можливість взяти участь у стажуваннях, «перевірити», чи відповідає робота їхнім очікуванням.

Данія також приділяє велику увагу освіті та профорієнтації, щоб гарантувати, що всі молоді люди мають можливість знайти місце навчання, яке відповідає їхнім талантам, і надати їм освіту.

6. Принцип цілісної кваліфікації може призвести до відсутності можливостей для відсіву. Завдяки принципу цілісної кваліфікації здобувачі освіти, які залишають систему ПТО без випускного іспиту, виходять на ринок праці як некваліфіковані працівники, навіть якщо звільняються незадовго до закінчення періоду навчання. Щоб вирішити цю проблему, дослідники визнали необхідність зробити німецьку систему VET більш гнучкою. (Deissinger, 2012).

Підсумовуючи, зауважимо, що популяризація дуальної освіти в країнах Європейського Союзу та Європи в цілому відбувається в контексті зусиль зі створення кваліфікованої робочої сили для компаній, що працюють у різних європейських країнах; підтримки мобільності робочої сили, підвищення кваліфікації молоді в глобалізованому світі; зменшення безробіття серед молоді, особливо серед найбільш вразливих верств населення.

Нинішній поворот у напрямку просування дуальної професійної освіти є відносно недавнім і частково суперечить іншим давнім цілям європейської освітньої політики. Незважаючи на те, що значна частина політичних зусиль на сьогоднішній день сприяла мобільності робочої сили та інвестиціям у трансверсальні навички, стажування традиційно використовувалося для набуття більш конкретних навичок. Забезпечення якості та порівнянності освіти в системі, у якій більша частина освітньої діяльності передається на аутсорсинг окремим компаніям, вимагає високого рівня координації між підприємствами, державою та професійними організаціями, а цього не вистачає багатьом європейським країнам. Саме тому, незважаючи на інвестування значних ресурсів у просування дуальної ПТО, результати поки що були і, ймовірно, залишатимуться дуже нерівномірними. Замість будь-якої скоординованої «європеїзації» політики ПТО можна спостерігати ситуацію, коли певні суб'єкти в різних національних системах використовують політичний дискурс та інституційні ресурси ЄС для просування національних реформ. Часто цей європейський вимір є лише одним із багатьох тригерів для реформ: зміна демографічної ситуації чи умов на ринку праці, зміни в балансі сил та альянси між різними групами інтересів, а також стійкість існуючих структур управління – все це сприяє формуванню національних систем професійної освіти в різних сферах.

Інституційні експерименти такого роду вітаються і є необхідними, якщо концепція навчання, розроблена в економічних умовах XIX століття, повинна служити певній меті і в XXI столітті. Однак слід уникати ситуації, коли уряди, стурбовані перспективами працевлаштування молоді, звертаються до дуальної

ПТО як до швидкого способу працевлаштування, навіть через освіту. Високі вимоги до освіти та адміністративного навчання можуть відбити у компаній бажання навчатися, і це проблема, яка переслідує більшість систем, які лише нещодавно запровадили компонент дуальної освіти. Однак, хоча надання компаніям більшої автономії у виборі змісту навчання може зробити їх більш привабливим для набору здобувачів освіти, це також ускладнить порівнянність кваліфікацій і погіршить якість навчання, що в довгостроковій перспективі може лише підірвати цінність професійної підготовки як освітнього варіанту. Перш за все, увага до полегшення переходу молоді на ринок праці не повинна здійснюватися за рахунок стандартів зайнятості в цілому, а стандарти, встановлені Європейською рамкою якості та ефективного навчання, повинні бути збережені, щоб запобігти використанню учнів як заміників дешевої робочої сили.

2.3. Змістово-процесуальні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу

Дуальні навчальні програми були створені як форма освітньої підтримки, пропонуючи як академічні, так і практичні професійні кваліфікації. Ця система спрямована на підтримку передачі знань і, таким чином, на досягнення переваг перед суто академічними або суто практичними формами початкової професійної підготовки.

Особливим видом програми є дуальні навчальні програми, що реалізуються в закладах вищої освіти або професійно-технічних академіях у співпраці з компаніями. У Німеччині кількість таких курсів значно зросла. Цей тип програми відрізняється від звичайної вищої освіти тим, що здобувачі отримують принаймні одну кваліфікацію в секторі ПТО на додаток до академічного ступеня. Ще однією характерною рисою є взаємодія двох навчальних платформ – університету та компанії. Професійна практика та академічна освіта тісно пов'язані між собою.

Можливість отримання двох дипломів одночасно – професійного та академічного – є дуже привабливою для багатьох молодих людей, які мають право вступити до ЗВО. Висока практична значимість і хороші кар’єрні можливості – основні мотиви для абітурієнтів вибрати цю форму навчання, яка вимагає від них високої дисципліни і самоорганізації (*Auswahlbibliografie “Duale Studiengänge”*, 2017).

Профорієнтація є частиною процесу рекрутації, який має дві сторони. З одного боку, є молоді люди, які схильні орієнтуватися на власні інтереси, компетентності та цілі. Інша сторона складається з вимог світу праці, якими керуються молоді люди. Обидві ці сторони постійно потребують балансування. Профорієнтація допомагає молоді освоїти процес.

З огляду на це, у 2008 році Федеральне міністерство освіти та досліджень Німеччини (BMBF) запустило програму профорієнтації під назвою «Підтримка професійної орієнтації в міжфірмових центрах професійної підготовки та подібних центрах професійної освіти», яка була прийнята в червні 2010 року.

Мета полягає в тому, щоб залучити учнів по всій Німеччині у профорієнтаційний процес, який дозволить їм сформувати реалістичну картину своїх здібностей та інтересів, а також отримати практичний досвід у різних професійних сферах.

Програма профорієнтації спрямована на учнів загальноосвітніх шкіл. Фінансування надається на аналіз спроможності (Potenzialanalysis), який зазвичай проводиться у другій половині 7 класу, а також на проведення семінарів у 8 класі. Аналіз потенціалу дозволяє учням прийти до початкової оцінки власних схильностей і компетентностей. Після цього двотижневі семінари (Werkstatttage) дають їм можливість ознайомитися як мінімум з трьома напрямками професійної діяльності (German Federal Ministry of Education and Research, 2017).

Керівні принципи фінансування передбачають, що діяльність здійснюється в міжфірмовому тренінговому центрі або аналогічному закладі освіти, який має досвід надання початкової професійної освіти та навчання.

Федеральний інститут професійної освіти та навчання (BIBB) відповідає за загальне управління програмою. Установи подають заявки на фінансування до BIBB та укладають угоду про співпрацю зі школами-учасницями для реалізації програми. Крім того, BIBB підтримує програму, надаючи оцінку, академічні дослідження та технічну експертизу. Він також відстежує прогрес і визначає будь-які коригування, які можуть знадобитися. Превентивний підхід, прийнятий програмою, сприяє запобіганню відсіву та допомагає зменшити кількість непрацюючих абітурієнтів на перехідне навчання.

Класичні університети, університети прикладних наук, професійні академії, школи менеджменту та бізнесу пропонують широкий спектр навчальних програм, багато з яких не забезпечують безпосередньої підготовки до професії. Однак, практичні семестри, короткі практичні заняття та дуальні програми сприяють розумінню світу праці під час самого навчання. Для вступу на навчання, як правило, потрібна загальна або спеціалізована вища освіта. Однак, люди з професійною кваліфікацією також можуть отримати доступ до вищої освіти.

У результаті реформ вищої освіти в межах Болонського процесу в Європі традиційні німецькі кваліфікації були замінені ступенями бакалавра і магістра. Через три роки (звичайний термін навчання) здобувачі вищої освіти отримують свій перший диплом у вигляді ступеня бакалавра. Це обов'язкова умова для вступу до магістратури, звичайна тривалість якої становить два роки (European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), 2017).

Державний іспит є обов'язковим для деяких курсів навчання, особливо якщо майбутнім роботодавцем буде держава або якщо суспільство має особливу зацікавленість у кваліфікованій підготовці. Прикладами можуть служити медицина і юриспруденція.

Особливим видом програми є дуальні навчальні програми, що реалізуються в закладах вищої освіти або професійно-технічних академіях у співпраці з компаніями. Дуальні курси вищої освіти, інтегровані з професійною підготовкою, є особливо важливими для професійної освіти та навчання, оскільки такі програми завершуються отриманням кваліфікації за визнаною академічною професією та ступенем бакалавра в закладі вищої освіти (Hirpach-Schneider, Huismann, 2016, с. 20).

Програми дуальної освіти викликають все більший інтерес з боку професійної спільноти та бізнесу. Освітня політика, ЗМІ та освітні дослідження все частіше звертають увагу на такий формат освіти. Важливість освітньої політики стала очевидною у 2013 році після публікації Науковою радою BIBB позиційного документу «Рекомендації для розвитку дуальної освіти» (Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums) (Wissenschaftsrat, 2013).

У випадку програм дуальної освіти увагу варто зосередити увагу на класифікації відповідних програм (див. табл. 2.4), а також суттєвих особливостях їх структурування (структурна інтеграція між місцями навчання, тривалість курсів в університетах та розподіл кредитних балів в обох місцях навчання).

Таблиця 2.4

Класифікація дуальних форматів навчання

Індивідуальний етап навчання		Формат навчання	
		Дуальний	Не дуальний
Початкова освіта	з професійним навчанням	Інтегруюче навчання	Супровідний тренінг
	з практичними компонентами	Інтегрована практика	Практична підтримка
Подальша освіта	з досвідом роботи за фахом	Інтеграція робочої сили	Неповний робочий день
	з практичними компонентами	Інтегрована практика	Практична підтримка

Відповідно до класифікації, запропонованої BIBB Науковою радою (Wissenschaftsrat, 2013) і заснованої на системі, розробленій компанією TrainingPlus, розрізняють низку форматів навчання.

У 2017 році Головним комітетом BIBB було надано роз'яснення щодо розуміння дуальності в контексті дуальних програм навчання в закладах вищої освіти та якісних аспектів цих програм. Підкреслено, що поняття дуальності в контексті дуальних програм навчання в ЗВО розуміється інакше, ніж у контексті дуальної професійної освіти. Дуальність у програмах дуального навчання в ЗВО означає поєднання практичної та академічної підготовки принаймні у двох місцях навчання, як правило, в університетах та компаніях. Участь партнерів-практиків у розробленні нормативних засобів і професійних принципів не передбачена в референтній системі університетів, скоріше є автономія в розробці їх освітніх пропозицій. Тому Головний комітет BIBB рекомендує узгоджувати цілі кваліфікації зі сферами зайнятості та залучати партнерів-виробників до розробки освітніх програм. З цією метою Головний комітет BIBB визначив параметри якості та представив структуру орієнтації для університетів, компаній та здобувачів вищої освіти, що включає:

- інституційну/організаційну інтеграцію та дизайн;
- інтеграцію теорії та практики;
- забезпечення якості програм;
- договірну основу дуальних програм.

Важливу роль відіграє формат навчання, особливо в контексті можливих стратегій вирішення проблеми кваліфікованих працівників. У політиці, науці та бізнесі наголошують на перевагах дуальних освітніх програм для обох сторін – здобувачів вищої освіти та компаній. Перевагами для цільової групи здобувачів вищої освіти виступають високий рівень професійної безпеки, практична спрямованість та наявність академічної стипендії. Переваги для компаній включають:

- 1) практичну підготовку молодих кваліфікованих робітників;
- 2) здатність утримувати висококваліфіковані молоді таланти;

3) можливість на ранніх етапах залучити до компанії кваліфікованих співробітників і майбутніх кращих фахівців (Hofmann et al., 2017).

Як приклад організації дуальної освіти в закладах вищої освіти розглянемо низку програм дуальної освіти в Німеччині. Незаперечним є факт, що дуальні форми здобуття освіти дають можливість поєднати переваги дуальної професійної освіти та навчання та академічної вищої освіти. Це, з одного боку, враховує тенденцію до підвищення освітнього цензу, але з іншого – забезпечує і практико-орієнтовані професійні навички. Такі моделі навчання, які поєднують дослідження з навчанням на робочому місці, існують у Німеччині приблизно з середини 1970-х років. Переважна більшість цих курсів була створена з середини 1990-х років. Наразі існує понад 160 дуальних курсів навчання в університетах та 280 – у професійно-технічних академіях. Незважаючи на зростаючу поширеність цього виду освіти, кількість здобувачів, які навчаються за дуальною формою освіти, становить лише близько двох відсотків від загальної кількості здобувачів (IWV: Institut für wissenschaftliche Veröffentlichungen, 2014). Дуальні навчальні курси в основному реалізуються у співпраці з професійними академіями та університетами прикладних наук.

З точки зору операційної діяльності, великі компанії користуються можливостями, які надають дуальні курси навчання, щоб задовольнити свій попит на кваліфікованих працівників. Тим не менш, до проєкту все частіше залучаються середні компанії зі схожими цілями.

У деяких випадках реалізація дуальних освітніх програм, їх структура та організація суттєво відрізняються. Однак, як правило, вона ґрунтується на співпраці університету з промисловістю, що, з одного боку, є перевагою для профілю університету, а з іншого – забезпечує економіку кваліфікованими кадрами, як у науковому, так і в практичному плані.

Характеризуючи дуальну освітню програму першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Професійне навчання», слід зазначити, що ще у 2003 році Університет Отто-фон-Геріке (Otto-von-Guericke-Universität) трансформував

колишню програму підготовки кваліфікованих викладачів для промислових підприємств у систему освітніх ступенів бакалавра та магістра.

Це рішення було зумовлене визнанням того, що наявні компетентності в галузі інженерних наук, професійної дидактики та професійної освіти є цінними не лише для викладання у закладах професійно-технічної освіти, але й мають суттєве значення для позааудиторної професійної підготовки та подальшого навчання.

Підхід до розробки освітньої моделі ґрунтувався на перекладі академічної підготовки в галузі професійно-технічної та бізнес-освіти в послідовну освітню траєкторію, яка, окрім здобуття кваліфікацій для викладання в закладах професійно-технічної освіти, передбачає можливість продовження навчання за магістерськими програмами у сфері професійного навчання на підприємстві, управління професійною підготовкою, а також міжнародної професійної освіти.

Бакалаврська програма була цілеспрямовано розроблена як багатoproфільна та орієнтована на розвиток технічних, професійних, підприємницьких та педагогічних компетентностей, що є актуальними також для організації навчального процесу в корпоративному середовищі (Kuhn & Weisenbach, 2008).

Тому наступний крок був очевидним – поєднання академічного навчання з навчанням у компанії за дуальною програмою навчання. Виходячи зі спостереження про те, що в професійній підготовці та підвищенні кваліфікації великих промислових підприємств велике значення надається професійній компетентності навчального персоналу компанії, увагу партнерів компанії привернула бакалаврська програма «Професійне навчання». За шість семестрів можна отримати ґрунтовні інженерні навички, які доповнюються модулями бізнес-освіти. Крім того, професійні дисципліни, такі як електротехніка та технологія металів, можуть бути доповнені акцентом на «технології автоматизації», щоб випускники, які навчаються в Магдебурзі,

мали великий інженерний досвід у сучасних технологічних галузях (Deining, 2014).

У співпраці з Siemens Professional Education (SPE) Ost (м. Лейпциг) на основі цього курсу навчання була розроблена дуальна освітня програма, яка, крім змісту і «класичного» університетського ступеня бакалавра наук (B.Sc.), доступна в чотирьох варіантах. Протягом багатьох років були інтегровані такі освітні пропозиції:

- професійне навчання відповідно до Закону про професійну освіту (BBiG) за визнаною промисловою професією, завершене іспитом відповідальної Торгово-промислової палати;
- навчальні модулі та семінари з додатковими темами, такими як компетентнісне навчання, дистанційне навчання в рамках технічної підготовки, технічні дискусії, коучинг, ефективне навчання;
- модулі дистанційне навчання на такі теми, як навчання та мотивація, спостереження та оцінювання учнів або правові основи системи професійної підготовки (Fink, 2003).

У загальній структурі програми спостерігається значний синергетичний ефект. Якщо об'єднати періоди навчання на бакалаврському рівні, який зазвичай включає обов'язкові стажування, із періодами очного професійного навчання відповідно до вимог Закону про професійну освіту і підготовку (BBiG), загальна тривалість підготовки скорочується приблизно на 2,5 роки порівняно з послідовним проходженням цих етапів у форматі додаткового навчання (див. рис. 2.2).

Цей ефект економії досягається навіть попри те, що очні та дистанційні навчальні модулі, орієнтовані на внутрішньофірмову діяльність тренерів і включені до дуальної моделі, поки що не враховуються у процесі адитивного навчання. Крім того, кваліфікація тренера в даному випадку не ґрунтується на єдиному стандарті сертифікації, а базується на навчальному тесті, що реалізується в межах співпраці між компанією Siemens та Торгово-промисловою палатою.

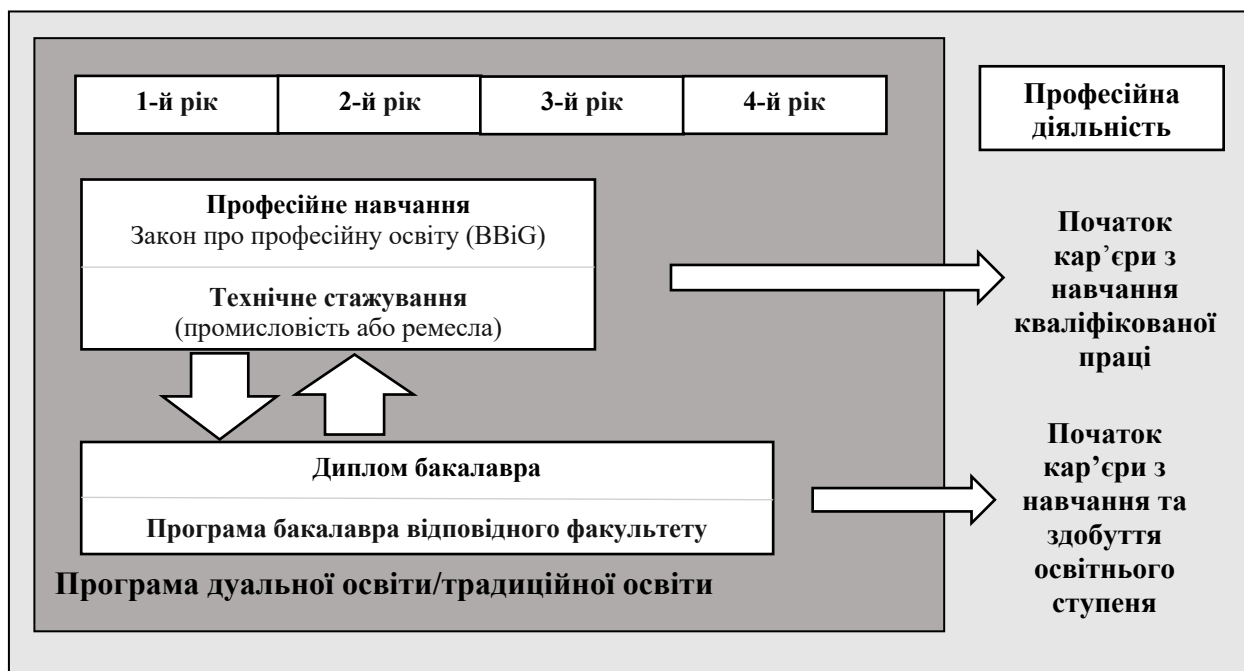


Рис. 2.2. Схематичне відображення тривалості курсу навчання в умовах дуальної та традиційної освіти

Наголосимо, що семінари, тренінги та модулі дистанційного навчання, що пропонуються компанією після складання іспитів, є основною основою для працевлаштування в секторі професійного навчання на підприємствах Siemens. З одного боку, вони служать для того, щоб дати уявлення про конкретні характеристики компанії (наприклад, семінар з філософії навчання, заснованої на концепції PETRA, або модуль електронного навчання на тему «Спільне визначення та угоди Siemens» (Fink, 2003).

З іншого боку, ці засоби також допомагають ознайомитися з аспектами, які виходять за межі конкретних наукових і професійно-педагогічних навичок, набутих під час навчання в університеті, і готують здобувачів вищої освіти до розв'язання конкретних завдань професійної підготовки на підприємстві. Прикладами можуть служити семінар «Технічна дискусія на іспитах та тренінгах» або модуль дистанційного навчання «Сприйняття, спостереження, оцінювання» (див. перелік на рис. 2.3).

Компанія має широкі можливості як для формування оперативної професійної готовності здобувачів освіти дуальної форми навчання, так і

формування їхньої стійкої лояльності до підприємства. Це здійснюється не лише шляхом практичного навчання на підприємстві, що завершується складанням спеціалізованого кваліфікаційного іспиту, а й через системну інтеграцію здобувачів освіти в корпоративне середовище.

У компанії Siemens особливо підкреслюється, що, на відміну від випускників традиційних бакалаврських програм з інженерії, випускники дуальної освітньої моделі ще в процесі навчання цілеспрямовано готуються до конкретних вимог своєї майбутньої професійної діяльності. Завдяки цьому вони можуть бути ефективно залучені до виконання виробничих завдань практично відразу після завершення програми дуальної освіти (Fink & Jenewein, 2008).

Розвиток компетентностей академічного персоналу компанії SIEMENS Семінари та тренінги: - Філософія навчання Siemens – концепція PETRA; - Дистанційне навчання в технічній освіті; - Коучинг у навчанні; - Експертна дискусія під час іспитів та тренінгів; - Навчання ефективному викладанню в освіті; - Практикум (2 етапи) з виконання бакалаврської роботи. Дистанційні навчальні курси - Навчання та мотивація; Модель комунікації; - Сприйняття, спостереження, оцінка – Оцінка слухачів; - Оцінка результатів навчання та роботи; - Правова основа - JuschG, JarbschG. BBiG; - Угоди про співпрацю та виробничі угоди з Siemens
--

Рис. 2.3. Семінари, тренінги та модулі дистанційного навчання компанії після іспиту ІНК

Для компанії, яка залучена до організації дуальної освіти, є ще одна перевага: якщо здобувач вищої освіти вирішить кинути навчання, він вже матиме визнану компанією навчальну кваліфікацію приблизно через 2,5 роки, а це означає, що кандидати мають більше впевненості у прийнятті рішення щодо свого професійного вибору. Вибір професії в разі їх відрахування

забезпечує успішний перехід на систему зайнятості й дозволяє компанії запропонувати роботу в якості підготовленого фахівця компанії. Таким чином, здобувач дуальної форми освіти не втрачається автоматично для компанії, навіть якщо він кидає навчання (Jenewein, 2015).

Інтеграція здобувачів вищої освіти в корпоративну співпрацю має низку додаткових переваг. По-перше, студенти отримують фінансову підтримку у формі стипендії та грошової винагороди, а також вступають у договірні трудові відносини з компанією. По-друге, вони набувають професійної компетентності ще в процесі навчання і мають чітке уявлення про свою майбутню сферу діяльності.

Наприклад, у навчальному центрі SPE Leipzig місця на дуальних програмах резервуються дочірніми підприємствами заводу (структурними підрозділами компанії Siemens), що розташовані в різних локаціях. Частина виробничої практики здобувачів вищої освіти вже проходить безпосередньо в цих підрозділах, що дозволяє забезпечити цілеспрямовану підготовку випускників до конкретної зони їхньої професійної відповідальності (Heublein et al., 2014).



Рис. 2.4. Синергія професійної та вищої освіти в дуальній освітній програмі «Професійне навчання»

Варто наголосити, що на початковому етапі співпраці з навчальним центром SPE була розроблена програма підготовки, що передбачала лише шість тижнів академічного навчання протягом усього чотирирічного циклу. Крім того, на початкових етапах реалізації програми здобувачі вищої освіти, які поєднували навчання за двома освітніми траєкторіями, не мали навіть мінімально передбаченої промисловим стандартом щорічної відпустки, яка зазвичай становить чотири тижні.

Також було висловлено обґрунтовану критику щодо того, що орієнтація корпоративної кадрової стратегії виключно на бакалаврат не відповідає сучасним освітнім прагненням здобувачів освіти. Зокрема, не береться до уваги той факт, що університет як інституція забезпечує повну академічну підтримку здобувачів, аж до завершення ними докторантури. У контексті дуальної моделі ця перспектива здобуття повної академічної освіти фактично обмежується рівнем бакалавра, що створює певні розбіжності між корпоративними та освітніми цілями (Jenewein & Weisenbach, 2006).

Починаючи із зимового семестру 2006-2007 н.р., Університет Зігена пропонує курс дуальної освіти в галузі машинобудування. Він включає сім семестрів інженерного навчання і закінчується через 3,5 роки отриманням ступеня «Бакалавр наук» (B.Sc.). Здобувачі вищої освіти працевлаштовуються в компанію з самого початку. Протягом семестрів вони навчаються в університеті, а у вільний час проходять етапи навчання та роботи в компаніях. Таким чином досягається «дуалізм» між роботою в компанії і академічним навчанням. Цей варіант є кооперативною моделлю дуальної освіти, яка в даному випадку не включає професійну кваліфікацію (BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2014).

Для усунення цього недоліку стейкхолдерами було запропоновано дуальний курс навчання в галузі машинобудування, що передбачає як отримання диплому кваліфікованого робітника, так і ступеня бакалавра наук (B.Sc.). У зв'язку з регіональною ситуацією щодо підготовки фахівців в Зігерланді, яка характеризується великою кількістю контрактів на підготовку

промислових механіків відповідно до економічної структури, а також тим, що ця навчальна професія і пов'язаний з нею зміст навчання мають найбільшу синергію з машинобудуванням, новий дуальний курс професійної освіти в галузі машинобудування, інтегрований із навчанням в Університеті Зігена, пропонує відповідну програму навчання, а також диплом кваліфікованого робітника за даною професією.

Нова модель дуальної освіти розрахована на 4,5 роки. Спочатку основна увага приділяється частині професійного навчання на підприємстві та в професійно-технічному коледжі, яке закінчується через два роки іспитом на кваліфікованого робітника (випускний іспит – частина II). У цьому контексті важливо, щоб плани підготовки на підприємстві та викладання рамкової навчальної програми «Постійні збори» в професійно-технічних коледжах були адаптовані до рамок умов, установлених для скороченого періоду навчання. Відповідний контент має максимально оптимально доповнювати один одного, щоб досягти спіральної логіки розробки навчальної програми, яка, з одного боку, створює міцний фундамент для навчання, починаючи з другого курсу, а з іншого – містить усі необхідні компетентності для успішної професійної практики (DINK: Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2015).

Тісна співпраця між трьома навчальними центрами – підприємством, професійно-технічним коледжем та університетом – має вирішальне значення. Теоретичний зміст професії передається студентам фахового коледжу відповідно до виробничого процесу, поглиблюється в університеті необхідною науковою базою і доповнюється практичним застосуванням на підприємстві.

Зокрема, були проведені координаційні переговори з партнерами по навчанню, залученими до дуальної системи навчання, з метою забезпечення оптимального мережевого зв'язку між закладом професійно-технічної освіти навчальним та навчальним (тренінговим) підприємством. Зміст навчальних планів компанії узагальнено в предметні модулі та перебудовано відповідно до хронологічної послідовності напрямів навчання в професійно-технічному

училищі, щоб, незважаючи на скорочений термін навчання, стала можливою якісна професійна підготовка в сенсі дуальної професійної освіти та навчання. Вимоги до часу та контенту є гнучкими, щоб компанії могли реагувати на їхні індивідуальні потреби на місці. Структурне вирівнювання досягається насамперед за рахунок скорочення фаз повторення. Оскільки, як вимога для вступу на новий курс, учасники повинні мати предмет або загальну кваліфікацію для вступу до ЗВО, можна припустити, що професійний зміст засвоюватиметься швидше, що прискорить прогрес у змісті. Планується, що на першому курсі здобувачі вищої освіти проводитимуть три дні на тиждень у компанії та два дні у професійно-технічному коледжі, який орієнтований на дуальну професійну підготовку (IWV: Institut für wissenschaftliche Veröffentlichungen, 2014).

Особливу складність представляє етап пробного навчання, під час якого здобувачі вищої освіти активно працюють у всіх трьох закладах освіти (підприємство, професійно-технічне училище, університет). Тут розроблена часова структура, яка гарантує, що слухачам не потрібно переміщатися між різними місцями навчання протягом одного дня, і вони можуть чітко зосередитися на відповідному змісті. На цьому етапі два дні на тиждень присвячуються практичному викладанню професійного контенту в компанії. Те саме стосується і університетської освіти. Відповідно, є ще один день тижня для теоретичного освоєння професійного змісту в професійно-технічному коледжі.

В університетському темпі пробний етап складається з трьох семестрів. Вони побудовані таким чином, що можна поєднати три місця навчання, але при цьому реалізується цілеспрямований прогрес у навчанні. Незважаючи на таку потрібну підготовку, залучені установи (компанія, професійно-технічне училище, університетська інженерна студентська консультативна служба) вважають таке структурування за змістом і часом цілком здійсненим. Вирішальним фактором тут буде адекватний тайм-менеджмент з боку здобувачів, що дозволить їм створити достатню свободу для підготовки та

моніторингу необхідного контенту і в той самий час підготуватися до іспиту на кваліфікованих працівників Part II, який знаменує собою завершення етапу тестування (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2015).

Після завершення навчання шляхом отримання сертифіката кваліфікованого працівника в наступному семестрі починається очне навчання в університеті. У зв'язку з вирівнюванням змісту в перших трьох семестрах у наступні чотири семестри очного навчання виникає додаткове навантаження порівняно зі старою моделлю дуального навчання, яка, однак, базується на чинних правилах навчального навантаження в освітній програмі.

Метою нової освітньо-інтегрованої моделі освіти було підтримання академічного рівня існуючої дуальної освітньої програми. З цієї причини не можна оминати увагою жодну подію, а також не повинно бути загального визнання змісту професійної освіти та університетської підготовки. Однак, особливо у сфері технічної комунікації, між двома системами освіти існує збіг з точки зору змісту, так що реєстрація на курс не є обов'язковою для здобувачів вищої освіти в цій галузі, але це не звільняє їх від складання іспиту.

Ще одним нововведенням з точки зору змісту стало те, що підготовка випускної бакалаврської роботи була поділена на два семестри. Наприклад, практична частина дипломної роботи повинна бути виконана в першу чергу в шостому семестрі і, по можливості, тематично вирости з проєкту планування та розвитку, який також знаходиться в шостому семестрі. З іншого боку, письмова робота повинна бути виконана в сьомому семестрі, щоб всі 12 ECTS-CP були розділені порівну між шостим і сьомим семестрами (BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2014).

Практичні кроки, передбачені регламентом навчання, охоплюються структурою нової моделі навчання. Професійним навчанням визнається базове стажування (4 тижні), яке має бути пройдено за стандартним курсом навчання до початку освітньої програми. Більш пізнє спеціалізоване стажування (7 тижнів) також реалізується в компанії в періоди, вільні від лекцій під час очного навчання. На цих етапах роботи здобувачі повинні бути залучені до

проектів, які дозволять їм працювати у спосіб, близький до їхньої майбутньої професійної діяльності як інженерів.

Для залучених освітніх партнерів (компанія, професійно-технічне училище, університет) нова модель навчання ставить нові виклики. По-перше, усі вони повинні впровадити активну консультативну структуру, яка, з одного боку, піклується про здобувачів вищої освіти, які вже є в системі, щоб дати їм можливість процвітати, а з іншого боку, залучає нових здобувачів. Університет також повинен надати фінансові ресурси викладачам для охоплення галузі математики, оскільки це несумісно зі звичайним курсом навчання за новою моделлю. У довгостроковій перспективі нову освітню програму також доведеться повторно акредитувати, щоб відповідати формальним вимогам. З іншого боку, професійно-технічне училище зобов'язане створити незалежний клас для учасників інтегрованого навчального курсу, щоб можна було ефективно реалізувати нову послідовність навчальних програм. Компанії також повинні інтегрувати нове структуроване навчання у свої регулярні навчальні плани, щоб забезпечити оптимальне доповнення контенту. У позалекційні періоди очного навчання практичні етапи повинні бути розплановані таким чином, щоб здобувачі освіти мали достатньо часу для підготовки до майбутніх іспитів (IWV: Institut für wissenschaftliche Veröffentlichungen, 2014).

Запровадження нової дуальної освітньої програми за спеціальністю «Машинобудування», інтегрованої в систему професійної підготовки, дозволяє суттєво зменшити часто критикований розрив між теоретичною підготовкою та формуванням практичних навичок у випускників бакалаврату. Можливість отримання професійної кваліфікації за напрямом «Промислова механіка» забезпечує здобувачам вищої освіти безпосередній доступ до практичного змісту ще з початку навчання, що, у поєднанні з академічною підготовкою, поглиблюється під час практичних етапів, реалізованих на підприємстві, із залученням відповідної наукової бази.

Такий підхід сприяє збалансованому розвитку як професійної, так і академічної складових освіти. Крім того, інтеграція професійної кваліфікації в освітній процес знижує ризик передчасного припинення навчання, що є особливо актуальним для інженерних спеціальностей. Завдяки цьому створюються умови для плавного переходу здобувачів вищої освіти або до кваліфікованої трудової діяльності, або до подальшої академічної підготовки за фахом.

Нова модель навчання дає компаніям-учасникам можливість на ранньому етапі залучити до компанії кваліфікованих співробітників з вищою освітою і, крім базових професійних навичок у межах дуального навчання, ще й озброїти їх практичними навичками, тісно пов'язаними з внутрішніми потребами компанії. Таким чином, необхідні молодші інженери в машинобудуванні можуть вирости з компанії відповідно до попиту, і їх не потрібно наймати ззовні, що в кінцевому підсумку також є фінансовим стимулом для компаній (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2015).

Перевага для професійно-технічного коледжу, що бере участь у реалізації дуальної освітньої програми, полягає в тому, що нова інтегрована модель навчання відкриває доступ до цільової аудиторії, яка, в іншому випадку, швидше за все, обрала би прямий вступ до закладу вищої освіти, оминаючи професійно-технічну освіту. З огляду на тенденцію, за якою професійно-технічна освіта все більше поступається вищій освіті як бажаній освітній траєкторії після закінчення школи, а також беручи до уваги демографічне скорочення кількості абітурієнтів, упровадження інтегрованого навчального курсу постає як стратегічне завдання для професійно-технічних училищ і водночас сприяє підвищенню кваліфікаційного статусу професійного профілю «промисловий механік».

Оскільки дуальні програми, інтегровані в навчальний процес, зазвичай реалізуються у співпраці з технічними коледжами, Університет Зігена пропонує спеціалізовану освітню модель, що істотно відрізняється від підходів більшості інших університетів. Така інституційна інновація не лише

відповідає сучасним викликам на ринку праці, але й сприяє підвищенню авторитету закладу вищої освіти, посилюючи його конкурентоспроможність у сфері підготовки фахівців технічного спрямування.

За допомогою дуальних освітніх програм університети та підприємства-партнери формують модель підготовки, у якій передача науково-теоретичних знань поєднується з набуттям практичних професійних навичок з метою формування чітко визначеного кваліфікаційного профілю здобувачів освіти.

У цьому контексті організаційно-навчальна структура програми може: або поєднувати регламентоване професійне навчання з академічним (так звані дуальні навчальні програми, що інтегрують навчання), або включати тривалі практичні фази на підприємстві (так звані дуальні навчальні програми, що інтегрують практику).

У будь-якому випадку навчання відбувається принаймні у двох освітніх середовищах – університеті та компанії. Для реалізації такої моделі заклади вищої освіти активно співпрацюють із практичними партнерами, спираючись на нормативно-правові засади та досвід, напрацьований у системі професійно-технічної освіти.

Відповідна модель взаємодії сприяє поглибленню міжінституційного розуміння, а також створює умови для розроблення інноваційних освітніх рішень, спрямованих на залучення кваліфікованих кадрів та адаптацію освітніх програм до індивідуальних потреб здобувачів вищої освіти і ринку праці.

У своїй роботі Комітет Федерального інституту професійної освіти і навчання спирався на методичні матеріали Ради з акредитації освітніх програм із профільними вимогами. Зокрема, положення щодо інформаційних матеріалів для дуальних освітніх програм були узагальнені та доповнені пропозиціями щодо подальшого розвитку професійної освіти. Також були враховані рекомендації з позиційного документа Наукової ради з питань дуальних досліджень, що дозволило сформулювати комплексне бачення перспектив удосконалення дуальної моделі навчання.

Відповідно до змісту окреслених документів можемо виокремити загальні принципи акредитації програм дуальної освіти:

1. Партнери мають міцні відносини співпраці, засновані на обов'язкових угодах або контрактах та/або відображені у спільних програмах.
2. Цілі навчання узгоджені всіма партнерами по співпраці й чітко представлені в концепції курсу та освітній програмі. Етапи навчання в місцях навчання узгоджуються таким чином, щоб гарантувати можливість навчання.
3. Керівники ЗВО і компаній знаходяться в постійній взаємодії. Вони володіють професійними та особистими навичками, необхідними для нагляду за здобувачами освіти.

Конкретні пропозиції Головного комітету Федерального інституту професійної освіти і навчання щодо подальшого розвитку рекомендацій, сформульованих у матеріалах Ради з акредитації освітніх програм із особливими профільними вимогами, передбачають наступне:

- програми дуальної освіти визначаються використанням підприємств або аналогічних організацій як другого місця навчання поряд із університетом. Навчальний процес у таких програмах структуровано відповідно до розподілу освітнього навантаження між двома середовищами – академічним та виробничим. Систематична інтеграція змістових, часових і організаційних компонентів спрямована на досягнення визначеного кваліфікаційного профілю, орієнтованого на конкретні сфери професійної діяльності, шляхом поєднання теоретичної підготовки з практичною. У межах дуальних програм розрізняють формати, що включають навчання, стажування та інтеграцію з професійною діяльністю. За результатами консультацій із Науковою радою, Головний комітет ВІВВ рекомендує в майбутньому не акредитувати та не просувати як «дуальні» ті освітні формати, які є лише супровідними або мають обмежену практичну інтеграцію. Обов'язковим критерієм для дуальних програм, що інтегрують навчання, є наявність

офіційного контракту на навчання або еквівалентних договірних відносин між здобувачем вищої освіти та підприємством;

- університет визначає цілі кваліфікації на основі конкретного профілю програми. У процесі акредитації має бути забезпечена й перевірена відповідність програми визначеним кваліфікаційним рівням і профілям згідно з німецькою національною рамкою кваліфікацій для вищої освіти. Університет, який присуджує освітній ступінь, несе повну академічну відповідальність за зміст і якість освітнього процесу;

- з метою забезпечення академічної мобільності здобувачів вищої освіти, кількість кредитів ECTS у дуальних програмах має суворо відповідати вимогам кваліфікаційної структури ступенів вищої освіти Німеччини: для бакалаврських програм – 180, 210 або 240 кредитів ECTS, для магістерських – 60, 90 або 120 кредитів ECTS. Крім того, повинні бути гарантовані мінімальні терміни тривалості навчання, передбачені статтею 19 Закону про вищу освіту: не менше трьох років для бакалаврату та не менше одного року для магістратури;

- незважаючи на посилення практичної складової в програмах дуальної освіти, університет несе відповідальність за забезпечення академічної компетентності своїх здобувачів. Це положення має бути чітко задеклароване й підтверджене під час акредитаційного процесу;

- змістове та організаційне узгодження теоретичних і практичних компонентів програми університет відображає в концепції освітнього курсу, яка слугує підґрунтям для організації практичних етапів та зарахування їх результатів. Концепція та освітня програма повинні демонструвати системний взаємозв'язок між академічними дисциплінами та місцями проходження практики, а також окреслювати їхню хронологічну структуру. Вони є ключовими документами для практичної інтеграції дуальних освітніх програм;

- програми повинні містити основи планування навчального процесу на підприємстві. У разі дуальних програм, що інтегрують навчання,

зазвичай передбачено хронологічну та змістову структуру (навчальний план), яка реалізується безпосередньо в компанії-партнері;

- у процесі акредитації університет має продемонструвати, що забезпечує достатній рівень супроводу здобувачів вищої освіти як на академічному етапі, так і під час проходження практики на підприємстві;

- у випадках, коли відбір і зарахування здобувачів вищої освіти за програмами дуальної освіти здійснюється безпосередньо компаніями, ці процедури повинні бути належним чином задокументовані й відображені в акредитаційній документації;

- статус здобувачів вищої освіти в разі дострокового припинення освітнього процесу або виробничої практики має бути чітко регламентований, а відповідні положення – задокументовані в акредитаційній процедурі. Необхідно також передбачити механізми забезпечення завершення навчання у випадку непередбачених змін у співпраці між університетом та підприємством-партнером;

- у процесі акредитації університет зобов'язаний задокументувати системні, релевантні та взаємоузгоджені заходи, спрямовані на гарантування довготривалої стабільності, стійкості та якості освітнього процесу за відповідною програмою;

- як процедура, орієнтована на зовнішнє експертне оцінювання, акредитація ґрунтується на всебічному аналізі всіх аспектів, пов'язаних із освітньою програмою. До таких аспектів належать технічні та змістові характеристики програми, структура освітнього процесу, формальні вимоги, а також соціальні чинники. Під час формування експертної групи для програм із особливими профільними вимогами необхідно забезпечити її компетентність у специфіці профілю, включно з урахуванням відповідних умов реалізації програми та потенційних викликів;

- у процесі оцінювання належну увагу приділяють місцям проходження практики в компаніях. Це може відбуватися, зокрема, у межах аудитів за участі підприємств-партнерів, а у випадку програм, що інтегрують

навчання, – за участю представників професійних палат. Концепція курсу, що поєднує теоретичну та практичну підготовку, має оцінюватися з урахуванням організаційної, змістової та часової координації всіх складових освітнього процесу;

- усі компоненти/модулі, передбачені концепцією освітнього курсу, повинні бути оформлені у вигляді навчальних планів, відповідати академічним стандартам і мати визначений обсяг кредитів ECTS (*Anregungen des BIBB-Hauptausschusses an den Akkreditierungsrat für die Überarbeitung der „Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung“ Beschluss des BIBB-Hauptausschusses vom 14. Dezember 2016 in Bonn*).

Висновки до розділу 2

У розділі висвітлено нормативні, організаційні та змістово-процесуальні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу.

У межах розгляду нормативних засад дуальної освіти в країнах Європейського Союзу увагу зосереджено на національних особливостях державного регулювання дуальної освіти в окремих країнах.

Зокрема, законодавство країн Європейського Союзу регламентує діяльність не лише закладів освіти, які здійснюють підготовку фахівців за дуальною формою, а й діяльність тренінгових (навчальних) компаній. Зокрема, у законодавстві Австрії вимоги до тренінгових компаній стосуються обсягу навичок і знань відповідних навчальних професій, обладнання та персоналу. Компанія повинна мати достатню кількість професійно і педагогічно кваліфікованих тренерів. Ті компанії, які не можуть повноцінно передати знання та навички з певної професії, мають можливість навчати здобувачів у межах навчального альянсу. Особливістю нормативно-правового регулювання дуальної освіти в Німеччині є те, що цілі, зміст і структура освітнього процесу в галузі професійної освіти та навчання визначаються окремо для кожного місця навчання (закладу освіти та підприємства).

Навчання в компаніях/на підприємствах регулюються правилами навчання, а в закладах освіти – професійно-технічних училищах – рамками освітніх програм. Не існує нормативно-правових актів, які б охоплювали обидві сфери (наприклад, інтегрований план професійного навчання та загальної освіти) або однаково застосовувалися до обох місць навчання. Ця ситуація може бути пояснена тим фактом, що федеративний устрій і юрисдикція Німеччини розділені між федеральним урядом і урядами земель.

Виявлено, що в країнах Європейського Союзу існує два різних типи дуальних систем освіти: єдина і скоординована дуальна система під відповідальністю держави, що має загальну компетенцію між державою і економікою; розподілена дуальна система, що знаходиться під відповідальністю держави, але в основному управляється економікою (наприклад, Німеччина).

Висвітлено особливості організації дуальної професійної освіти та навчання в країнах Європейського Союзу. Здійснено порівняльну характеристику особливостей організації дуальної професійної освіти та навчання в окремих країнах Європейського Союзу (Австрії, Німеччині, Нідерландах та Норвегії) та Швейцарії як європейської країни, що зберігає нейтральний статус, але має значний позитивний досвід організації дуальної професійної освіти. Акцентовано на таких аспектах, як вимоги для вступу на дуальну програму професійної освіти, тривалість навчання, модель дуальної освіти, виклики перехідного періоду, кількість професій, за якими здійснюється підготовка, статус стажерів у компанії та розмір його заробітної плати, частка осіб, які отримали відповідний контракт після завершення навчання.

Розглянуто основні типи організації дуальної професійної освіти в країнах Європейського Союзу:

- повноцінна система учнівства;
- системи, у яких навчання здійснюється паралельно з іншими напрямками професійної освіти;

- шкільні заклади професійної освіти з високою часткою навчання на робочому місці;
- переважно шкільні системи/програми ПТО.

Окреслено основні проблеми, з якими стикаються країни Європейського Союзу у процесі упровадження дуальної освіти, зокрема: система значною мірою залежить від готовності роботодавців приймати учнів на навчання та їхньої здатності це робити; щоб мати можливість навчати здобувачів, компаніям потрібна певна кількість персоналу та відповідна інфраструктура; роботодавці повинні забезпечити досягнення повного спектру результатів навчання, пов'язаних із професійною кваліфікацією; селективність дуальної освіти, оскільки часто роботодавці вирішують, кого приймати на навчання; коли стажування є єдиним способом освоїти певну професію, здобувачі, які не знаходять компанії, готової їх найняти, не досягають своїх кар'єрних цілей; принцип цілісної кваліфікації може призвести до відсутності можливостей для відсіву. Завдяки принципу цілісної кваліфікації здобувачі освіти, які залишають систему ПТО без випускного іспиту, виходять на ринок праці як некваліфіковані працівники, навіть якщо звільняються незадовго до закінчення періоду навчання.

У межах висвітлення змістово-процесуальні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу увагу зосереджено на змісті, структурі та особливостях реалізації дуальних освітніх програм у закладах вищої освіти. На основі німецького досвіду проаналізовано декілька можливих варіантів організації дуальної освіти: закладом вищої освіти у співпраці з підприємством, при якому функціонує тренінгова компанія; закладом вищої освіти у співпраці з підприємством та закладом професійної освіти та навчання.

Окреслено загальні принципи акредитації програм дуальної освіти, відповідно до яких партнери мають міцні відносини співпраці, засновані на обов'язкових угодах або контрактах та/або відображені у спільних програмах; цілі навчання узгоджені всіма партнерами по співпраці й чітко представлені в

концепції курсу та освітній програмі; етапи навчання в місцях навчання узгоджуються таким чином, щоб гарантувати реальну можливість навчання; керівники закладів вищої освіти і тренінгових компаній знаходяться в постійній взаємодії. Вони володіють професійними та особистими навичками, необхідними для нагляду за здобувачами освіти.

Зміст розділу висвітлено в таких публікаціях автора (Кукса, 2021; 2022а; 2024в; Кукса, Штика, 2024а; 2024б).

РОЗДІЛ 3

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПОЗИТИВНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ В РОЗВИТКОВІ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

3.1. Стан дуальної освіти в Україні

Сучасні трансформації у сфері освіти та ринку праці в Україні потребують нових підходів до підготовки кваліфікованих фахівців, здатних швидко адаптуватися до вимог роботодавців та ефективно діяти в умовах змін. Одним із таких інноваційних підходів є запровадження дуальної освіти, що відбувається на тлі загального реформування освітньої системи. Цей процес підтримується як на державному рівні, так і в межах партнерств між закладами освіти й роботодавцями.

Основними державними нормативними документами, що регламентують дуальну освіту в Україні, є Закон України «Про освіту» (2017, зі змінами); Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження середньострокового плану пріоритетних дій уряду на період до 2020 року та плану пріоритетних дій Уряду на 2017 рік» від 3 квітня 2017 р. № 275-р.; Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» від 19 вересня 2018 р. № 660-р.; Наказ МОН від 12.12.2019 № 1551 «Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти» тощо.

Відповідно до визначення, що містить Закон «Про освіту», дуальна форма здобуття освіти являє собою «спосіб здобуття освіти, що передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти (в інших суб'єктів освітньої діяльності) з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях, а також під час виконання робіт та/або надання послуг за гіг-

контрактом, для набуття певної кваліфікації, як правило, на основі договору» (Закон України «Про освіту», 2017).

Означена форма здобуття освіти є однією з основних в Україні, поряд із інституційною та індивідуальною (див. рис. 3.1).

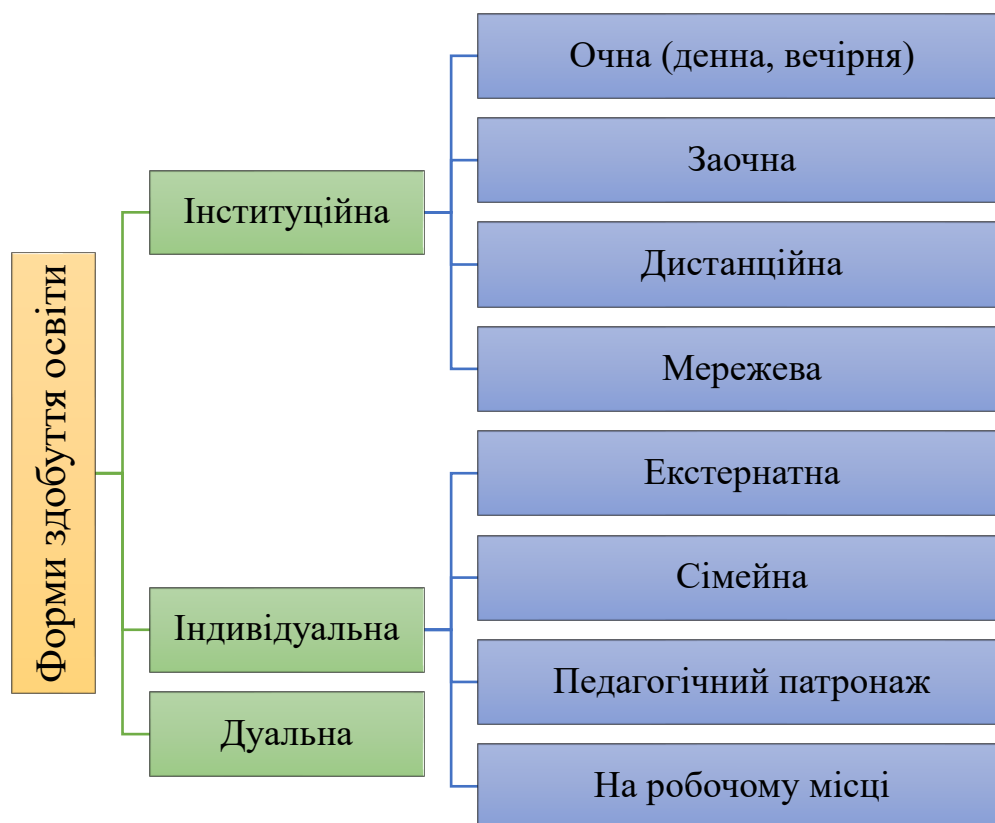


Рис. 3.1. Форми здобуття освіти в Україні відповідно до Закону України «Про освіту» (Закон України «Про освіту», 2017).

У Середньостроковому плані пріоритетних дій Уряду до 2020 року однією з цілей є *розвиток людського капіталу*. Зокрема, у п. 8 «Модернізація професійно-технічної освіти» (2017) пріоритетною дією Уряду визначено «створення сприятливих умов для підготовки на належному рівні конкурентоспроможних робітничих кадрів, які здатні задовольнити вимоги сучасного ринку праці, та забезпечення рівного доступу до професійно-технічної освіти» (Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження середньострокового плану пріоритетних дій уряду на період

до 2020 року та плану пріоритетних дій Уряду на 2017 рік» від 3 квітня 2017 р. № 275-р., 2017).

Принагідно зауважимо, що, згідно з даними, що містяться на сайті Міністерства освіти і науки України, у період 2015–2017 років в Україні відбувалося пілотне впровадження дуальної форми навчання. У межах експерименту було організовано навчально-виробничий процес з використанням елементів дуального підходу на базі трьох закладів: Вищого професійного училища №33 м. Києва (спеціальність «Кухар»), Вищого професійного художнього училища м. Львова (спеціальність «Маляр») та Вищого професійного училища машинобудування м. Запоріжжя (спеціальність «Токар»).

Результати першого випуску трьох експериментальних груп підтвердили ефективність такого формату навчання: рівень працевлаштування сягнув до 97 %, якість професійної підготовки зросла на 12–17 %, кожен заклад отримав до 50 тис. грн додаткових фінансових надходжень, знизилися витрати на комунальні послуги та витратні матеріали, а також налагодилася більш стійка та взаємовигідна співпраця з роботодавцями (*Міністерство освіти і науки України. Дуальна освіта*).

Дані, представлені Міністерством освіти і науки України щодо сучасного стану дуальної освіти узагальнено нами в таблиці 3.1.

У 2018 році було розроблено і схвалено Кабінетом Міністрів України «Концепцію підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти», метою якої є «вироблення засад державної політики щодо підвищення якості професійної підготовки фахівців на основі дуальної форми здобуття освіти» (*Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» від 19 вересня 2018 р. № 660-р., 2018*).

Таблиця 3.1

Дані щодо сучасного стану дуальної освіти в Україні (станом на 2020/2021 н.р.)

Кількість закладів освіти, у яких запроваджено дуальну форму навчання	Кількість здобувачів освіти, прийнятих на навчання за дуальною формою в звітному році та загальна кількість осіб, які здобувають освіти за дуальною формою	Області України, у яких найбільший відсоток закладів професійної освіти запровадили дуальну форму навчання	Області України, у закладах професійної освіти яких найбільша кількість учнів навчаються за дуальною формою
217	6660 осіб, 12395 осіб	- Хмельницька (78,6 %); - м. Київ (75 %); - Львівська (63,6 %); - Кіровоградська (50 %); Чернігівська (50 %)	- Хмельницька (877 осіб); - Львівська (807 осіб); - Вінницька (529 осіб); - м. Київ (464 особи)

Примітка: систематизовано автором на основі (Міністерство освіти і науки України. Дуальна освіта)

Відповідно до сформульованого в Концепції стратегічного бачення дуальної форми здобуття освіти, заклад освіти та роботодавець має низку повноважень. Зокрема, заклад освіти: здійснює теоретичну підготовку, гарантує цілісність освітньої програми та її відповідність державним освітнім і професійним стандартам, а також відповідає за якість підготовки здобувачів освіти; має право разом із роботодавцем визначати освітні програми, за якими реалізується дуальна форма здобуття освіти; несе відповідальність за

встановлення партнерства між закладом освіти та роботодавцями, а також за подальшу ефективну взаємодію між усіма зацікавленими сторонами; здійснює відбір підприємств, установ і організацій, що надають базу для практичної підготовки здобувачів освіти за дуальною формою; у співпраці з визначеними роботодавцями розробляє й затверджує навчальний план освітньої програми; разом із роботодавцями забезпечує узгодженість змісту її теоретичної та практичної складових; координує процес навчання здобувача освіти на підприємстві, бере участь у прийнятті звіту про результати цього навчання та оцінює його разом із представником підприємства; ухвалює відповідні внутрішні документи та визначає відповідальних осіб або структурні підрозділи за впровадження дуальної форми здобуття освіти; організовує консультації з роботодавцями та/або професійними об'єднаннями щодо освітньої програми (програм), щоб переконатися у відповідності її професійним стандартам і вимогам до компетентностей майбутніх фахівців (*Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» від 19 вересня 2018 р. № 660-р., 2018*).

У свою чергу, роботодавець має таке коло повноважень: може виступати ініціатором співпраці із закладом освіти в напрямі підготовки здобувачів за дуальною формою навчання, зокрема й через розроблення відповідних освітніх програм; забезпечує виконання вимог чинного законодавства щодо охорони праці; разом із закладом освіти розробляє й затверджує освітні програми і навчальний план; долучається до відбору здобувачів освіти для навчання за дуальною формою; підтримує постійний зв'язок із закладом освіти та здобувачем щодо організації, перебігу та результатів навчання, призначаючи відповідального за цю співпрацю; спільно із закладом освіти здійснює оцінювання результатів навчання відповідно до освітньої програми; надає здобувачу освіти робоче місце на підприємстві, в установі чи організації з відповідною оплатою праці; призначає кваліфікованого працівника-наставника для супроводу здобувача освіти відповідно до вимог чинного

законодавства; забезпечує необхідні ресурси, інформаційні матеріали, а також умови для повноцінного виконання здобувачем освіти навчального плану; у разі потреби створює можливості для підвищення кваліфікації працівників, які навчають здобувачів освіти на виробництві; разом із профспілками або їх об'єднаннями вирішує питання щодо умов праці, установлення та розміру надбавок, доплат, премій, інших форм матеріального чи морального заохочення працівників, залучених до навчання здобувачів освіти (там само).

Принагідно зауважимо, що в розглянутій вище Концепції передбачено надання освітніх послуг здобувачам освіти за дуальною формою навчання лише двома провайдерами – закладом освіти (вищої або професійної (професійно-технічної)) та роботодавцем (підприємством, установою, організацією). Водночас, перспективною для українського ринку освітніх послуг та ринку праці є саме детально розглянута в п. 2.3 модель, коли така взаємодія охоплює трьох провайдерів: заклад вищої освіти, заклад професійно-технічної освіти та роботодавця.

Також наголосимо, що хоча в Концепції йдеться про можливість здобуття освіти як здобувачами вищої, так і здобувачами професійної (професійно-технічної) освіти, основні зусилля держава спрямовує саме на організації дуальної форми здобуття професійної (професійно-технічної) освіти, про що йдеться, зокрема в Наказі МОН від 12.12.2019 № 1551 «Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти» (2019), а також пілотних заходах, які будуть розглянуті нами нижче.

Одним із таких закладів став ДНЗ «Львівське вище професійне художнє училище», у якому відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки № 298 від 16.03.2015 року «Про проведення дослідно-експериментальної роботи за темою «Професійна підготовка кваліфікованих робітників з використанням елементів дуальної системи навчання» на базі закладів професійно-технічної освіти» було запроваджено дуальну форму здобуття освіти з метою підготовки

фахівців з професії «Реставратор декоративно-художніх фарбувань, маляр» (<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/pto/dualna/sistema-2017-3.pdf>).

У межах пілотного проєкту було налагоджено співпрацю з такими роботодацями:

- ТзОВ БК «Добробуд»;
- ТОВ СП «Електротранс»;
- ПАТ «Фірма «Нафтогазбуд»;
- ПП «Архітектурна майстерня «Ренесанс»;
- КП «Центр Комплекс»;
- ПАТ «Львів-Реставрація».

Основними труднощами, з якими стикнулися учасники пілотного проєкту з організації дуального навчання в ДНЗ «Львівське вище професійне художнє училище», стали: недостатній рівень зацікавленості роботодавців у забезпеченні фінансової підтримки професійної підготовки здобувачів освіти; брак навчально-методичної підготовки у майстрів означених вище підприємств, які були призначені для навчання здобувачів освіти; не всі види робіт, які виконували здобувачі професійної (професійно-технічної) освіти на підприємствах, відповідали змісту освітньої програми (<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/pto/dualna/sistema-2017-3.pdf>).

Серед позитивних результатів співпраці між ДНЗ «Львівське вище професійне художнє училище» та підприємствами-партнерами виокремлено: налагодження соціального партнерства, адресна підготовка кадрового потенціалу, активну участь роботодавців у розробленні робочих навчальних програм, а також збільшення кількості працевлаштованих випускників закладу.

Ще одним пілотним учасником експерименту із запровадження дуальної форми здобуття освіти стало Вище професійне училища №33 м. Києва, де у 2015-2016 н.р. було запроваджено дуальну форму здобуття освіти зі спеціальності «Кухар», а в 2016-2017 н.р. – вже за двома спеціальностями

«Кухар» та «Кухар, кондитер» (<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/pto/dualna/sistema-ministerstvo-111.pdf>).

Відповідно до звіту закладу про реалізацію пілотного проєкту, представленого на сайті МОН України, загальний фонд економії годин навчання становить 284 год., що дозволило закладу зекономити 14717,51 грн. на підготовку фахівців. Також зазначено збільшення кількості коштів, отриманих під час виробничої практики групою, яка навчалася за дуальною системою, порівняно з групою, навчання якої здійснювалося за державним стандартом (+60560,00 грн.).

До рекомендацій щодо вдосконалення процесу організації дуальної освіти, які надав заклад після проведення експерименту, віднесено:

- розроблення та закріплення на законодавчому рівні системи державних пільг для підприємств, які здійснюють підготовку фахівців за дуальною формою навчання;
- поширення практики дуального навчання на сферу професійної підготовки та перепідготовки безробітних осіб, що проходять навчання за направленням центрів зайнятості (<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/pto/dualna/sistema-ministerstvo-111.pdf>).

У 2019 році було запроваджено наступний пілотний проєкт з підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, який залучав заклади фахової передвищої та вищої освіти відповідно до Наказу МОН від 15.10.2019 № 1296 «Щодо запровадження пілотного проєкту в закладах фахової передвищої та вищої освіти з підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти», результати якого узагальнено в аналітичному звіті (Лилик, 2023).

Відповідно до поданої в звіті інформації, підготовка фахівців за дуальною формою здобуття освіти в закладах вищої освіти у 2022-2023 н.р. здійснювалася за такими галузями та спеціальностями:

- 01 Освіта/Педагогіка (спеціальності: 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 014 Середня освіта (за предметними

- спеціальностями), 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), 016 Спеціальна освіта, 017 Фізична культура і спорт);
- 05 Соціальні та поведінкові науки (051 Економіка);
 - 07 Управління та адміністрування (071 Облік та оподаткування, 072 Фінанси, банківська справа та страхування, 073 Менеджмент, 075 Маркетинг, 076 Підприємництво, торгівля та біржова діяльність);
 - 12 Інформаційні технології (121 Інженерія програмного забезпечення, 122 Комп'ютерні науки, 123 Комп'ютерна інженерія);
 - 13 Механічна інженерія (131 Прикладна механіка, 132 Матеріалознавство, 133 Галузеве машинобудування, 136 Металургія);
 - 14 Електрична інженерія (141 Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка);
 - 15 Автоматизація та приладобудування (151 Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології, 152 Метрологія та інформаційно-вимірювальна техніка);
 - 16 Хімічна та біоінженерія (161 Хімічні технології та інженерія);
 - 18 Виробництво та технології (181 Харчові технології, 184 Гірництво, 185 Нафтогазова інженерія та технології);
 - 19 Архітектура та будівництво (192 Будівництво та цивільна інженерія, 193 Геодезія та землеустрій);
 - 20 Аграрні науки та продовольство (201 Агрономія, 204 Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва);
 - 21 Ветеринарна медицина (211 Ветеринарна медицина);
 - 27 Транспорт (274 Автомобільний транспорт) (Лилик, 2023).

Відповідно, підготовка фахівців за дуальною формою здобуття освіти в закладах фахової передвищої освіти у 2019-2023 р.р. здійснювалася за такими спеціальностями:

- 071 Облік та оподаткування;
- 141 Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка;
- 211 Ветеринарна медицина;

- 275 Транспортні технології;
- 273 Залізничний транспорт;
- 208 Агроінженерія;
- 181 Харчові технології;
- 172 Телекомунікації та радіотехніка;
- 193 Геодезія та землеустрій;
- 133 Галузеве машинобудування;
- 185 Нафтогазова інженерія та технології;
- 204 Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва;
- 201 Агрономія;
- 192 Будівництво та цивільна інженерія;
- 205 Лісове господарство;
- 01 Освіта/Педагогіка (Лилик, 2023).

На відміну від країн Європейського Союзу, де в закладах освіти (як вищої, так і професійної) впроваджено дуальні освітні програми, відповідно до інформації, що міститься в означеному аналітичному звіті, навчання за дуальною формою здобуття освіти здійснюється для окремих здобувачів освіти та частини групи. Лише окремі заклади вищої та фахової передвищої освіти реалізують дуальну освіти для академічної групи (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Особливості організації дуальної освіти закладами освіти

Тип закладу	Організація дуальної форми здобуття освіти для окремого здобувача	Організація дуальної форми здобуття освіти для	Організація дуальної форми здобуття освіти для
Заклад вищої освіти	27	12	6
Заклад фахової передвищої освіти	14	4	1

Примітка: систематизовано автором на основі (Лилик, 2023)

Формат організації дуального навчання на підприємствах варіюється залежно від їхнього розміру, специфіки спеціальності та кількості здобувачів освіти в групі. У попередні роки пілотного впровадження дуальної форми здобуття освіти навчання у форматі груп залишалося радше поодиноким явищем, ніж поширеною практикою.

На четвертому році реалізації означеного проєкту домінує індивідуальний формат навчання. Водночас спостерігається тенденція до організації групового навчання на підприємствах, де одночасно навчаються від 3 до 15 здобувачів вищої/фахової передвищої освіти. Такі групи зазвичай формуються для технічних спеціальностей і на великих підприємствах – зокрема, для підготовки гірників або інженерів літакобудування (ХАІ). Натомість дуальне навчання за економічними спеціальностями здебільшого носить індивідуальний, нішевий характер.

У більшості випадків за кожним здобувачем освіти закріплюється окремий наставник. Проте трапляються й ситуації, коли декілька учнів однієї групи мають спільного наставника на одному підприємстві. Дослідження засвідчило, що найпоширенішою моделлю є співвідношення «один учень – один наставник», навіть у межах однієї групи. Окремі респонденти серед здобувачів освіти зазначили, що мають декількох наставників, залежно від його трудових функцій, однак це є радше винятком із загальної практики (Лирик, 2023).

Як впливає зі звіту, не всі заклади освіти погоджують із роботодавцями свої освітні програми щодо їх відповідності професійних стандартам. Так, лише 25 закладів вищої освіти та 12 закладів фахової передвищої освіти робили це в звітному році. Схожа ситуація спостерігалася і в аспекті узгодження з роботодавцями індивідуальних навчальних планів здобувачів (28 закладів вищої освіти та 14 закладів фахової передвищої освіти узгоджували індивідуальні навчальні плани своїх здобувачів із роботодавцями).

Так само, як і в країнах Європейського Союзу, в Україні, відповідно до чинного законодавства, для впровадження дуальної форми здобуття освіти

можуть застосовуватись різні моделі, адаптовані до конкретної спеціальності або освітньо-професійної програми. Серед таких моделей можемо виокремити:

- інтегровану модель, за якою здійснюється поділ тижня між заняттями в закладі освіти та практикою на підприємстві;
- блочна модель, у межах якої відбувається чергування навчання в закладі освіти та на робочому місці блоками (наприклад, два тижні, місяць або семестр);
- часткова модель, відповідно до якої частину практичної підготовки на робочому місці здійснюють у навчальних центрах.

Більшість закладів вищої та фахової передвищої освіти формують графіки освітнього процесу за принципом чергування кількох днів на тиждень у закладі та на підприємстві, або ж – кількох тижнів навчання в закладі, після чого – на виробництві.

Окремі заклади вищої освіти (3) та фахової передвищої освіти (3) запровадили модель, за якої навчання відбувається блоками по кілька місяців у закладі освіти та на підприємстві. Ще 3 заклади вищої освіти та 4 заклади фахової передвищої освіти будують графіки, орієнтуючись на сезонність виробничих процесів.

Респонденти зауважують, що графіки освітнього процесу можуть відрізнитися навіть у межах одного закладу освіти – залежно від спеціальності, специфіки підприємства-партнера та його територіального розташування (Линник, 2023).

У звіті наголошено, що основними перевагами дуальної форми здобуття освіти є:

- активна участь роботодавців у процесі підготовки фахівців, що проявляється у впливі на формування змісту освітніх програм і забезпеченні їхньої відповідності актуальним потребам ринку праці;

- значно більша тривалість практичної складової підготовки в порівнянні з традиційною формою навчання, зокрема у частині виробничої практики;
- офіційне цільове працевлаштування здобувачів освіти на посади, що корелюють із програмними результатами навчання, сприяючи кращій інтеграції теоретичної та практичної складових освітнього процесу (там само).

Як приклад реалізації дуального навчання в закладі вищої освіти розглянемо діяльність Сумського національного аграрного університету, що є одним із 35 закладів-учасників розглянутого вище пілотного проєкту з підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти в закладах фахової передвищої та вищої освіти.

Відповідно до Наказу «Про запровадження пілотного проєкту з підготовки за дуальною формою навчання у Сумському НАУ» № 416-к від 28.11.2019 в закладі запроваджено три моделі дуального навчання:

- *класична*, за якої здобувачі вищої освіти мають поєднувати навчання в університеті з відвідуванням підприємств у позаурочний час, у вихідні дні та на канікулах;
- *у провідних аграрних підприємствах* за індивідуальною траєкторією навчання на платформі дистанційного навчання Moodle;
- *дуальне навчання на базі Центру Точного Землеробства, віварію та НПЦ СНАУ (Наказу «Про запровадження пілотного проєкту з підготовки за дуальною формою навчання у Сумському НАУ» № 416-к від 28.11.2019).*

Відповідно до інформації, що міститься на сайті Сумського національного аграрного університету (<https://snau.edu.ua/dual/privet-mir/>), дуальна форма здобуття освіти в ЗВО реалізуються за такими спеціальностями:

- 201 Агрономія;
- 208 Агроінженерія;
- 211 Ветеринарна медицина;

- 204 Технології виробництва та переробки продукції тваринництва;
- 181 Харчові технології.

З боку роботодавців учасниками експерименту-партнерами СНАУ стали: ІТ-компанії, конструкторські бюро, банки, промислові, харчові та аграрні підприємства.

Згідно з Положенням щодо організації та проведення навчання за дуальною системою в Сумському національному аграрному університеті (2017), організація такого навчання здійснюється на основі:

- стандартів вищої освіти, освітньої програми, навчального плану тощо;
- договору між ЗВО та підприємством (організацією, установою);
- договором між здобувачем освіти та підприємством (організацією, установою), що регламентує мету навчання, його початок і тривалість, навчальні заходи поза межами підприємства (організації, установи), тривалість робочого дня, систему оплати праці здобувача, тривалість канікул тощо (*Положення щодо організації та проведення навчання за дуальною системою в Сумському національному аграрному університеті*, 2017).

Принагідно зауважимо, що на основі аналізу інформації, розміщеної на офіційному сайті Сумського національного аграрного університету у вкладинці «Дуальна освіта» (<https://snaeu.edu.ua/pro-universitet/struktura-universitetu/viddil-jakosti-osviti-licenzuvannja-ta-akreditacii/zabezpechennja-jakosti-osviti/dualna-osvita/>), заклад забезпечує навчання окремих здобувачів вищої освіти за дуальною формою здобуття освіти за індивідуальним графіком. За реалізацію дуального навчання відповідають координатори дуальної освіти від низки факультетів, на яких здійснюється така підготовка.

Як активний учасник експерименту, заклад проводить конференції, семінари, вебінари, круглі столи та інші комунікаційні заходи, присвячені організації дуальної освіти, а також постійні зустрічі з роботодавцями-партнерами та потенційними роботодавцями, постійно розширюючи коло таких організацій.

Підсумовуючи, можемо констатувати, що дуальна освіта в Україні ще не набула масового характеру, однак пілотні експерименти переконливо доводять її ефективність та переваги як для здобувачів вищої освіти, так і для закладів освіти та роботодавців. Водночас, варто ширше вивчати досвід країн, які вже мають значні практичні здобутки в цьому напрямі, а тому в наступному розділі вважаємо за доцільне представити низку рекомендацій щодо можливостей використання європейського досвіду дуальної освіти на національному ґрунті.

3.2. Рекомендації щодо використання позитивного європейського досвіду в розвиткові дуальної освіти в Україні

Імплементація позитивного європейського досвіду в розвиток дуальної освіти в Україні є важливим чинником модернізації національної системи фахової передвищої, професійної (професійно-технічної) та вищої освіти, оскільки країни Європейського Союзу вже напрацювали ефективні механізми поєднання теоретичного навчання з практичною підготовкою безпосередньо на виробництві. Застосування перевірених моделей організації освітнього процесу, форм співпраці між закладами освіти та роботодавцями, а також гнучких підходів до формування змісту програм дозволить підвищити якість підготовки фахівців, зробити її більш орієнтованою на потреби ринку праці та зменшити розрив між академічними знаннями й професійними навичками. Такий підхід сприятиме не лише підвищенню конкурентоспроможності випускників, а й розвитку партнерських відносин між освітою та бізнесом, що відповідає стратегічному курсу України на інтеграцію в європейський освітній простір.

Разом із тим, зважаючи на наявність результатів пілотного проєкту з упровадження дуальної освіти в Україні, варто звернути увагу на рекомендації, сформульовані у відповідному звіті (Лилик, 2023).

Зокрема, у звіті подано рекомендації для закладів освіти, роботодавців, професійних об'єднань роботодавців, здобувачів освіти та студентського самоврядування. *Рекомендації для закладів освіти* стосуються:

- необхідності створення в закладі освіти окремого структурного підрозділу, відповідального за впровадження дуальної освіти;
- створення мережі роботодавців (підприємств-партнерів);
- розроблення прозорих критеріїв відбору підприємств-партнерів;
- розширення переліку спеціальностей та освітніх програм, за якими може бути реалізована дуальна форма здобуття освіти;
- залучення додаткових фінансових коштів для надання підтримки здобувачам освіти, які навчаються за дуальною формою;
- розроблення прозорої та недискримінаційної процедури відбору на навчання здобувачів за дуальною формою здобуття освіти;
- чітке окреслення прав та обов'язків всіх сторін у відповідних двосторонніх та тристоронніх угодах;
- збільшення на старших курсах обсягів навчання на робочому місці;
- залучення підприємств-партнерів до коригування освітніх програм, навчальних планів, робочих навчальних програм тощо, зокрема в аспекті програмних результатів навчання;
- обсяг часу, відведеного на навчання на робочому місці, має становити 25-60 % від загального обсягу освітньої програми;
- вибір моделі організації дуальної освіти на основі специфіки спеціальності та можливостей роботодавців;
- залучення роботодавців до оцінювання результатів навчання;
- залучення роботодавців до розроблення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу за дуальною формою, а також до проєктної діяльності здобувачів освіти;
- збереження за здобувачем освіти, який навчається за дуальною формою, академічної або соціальної стипендії;

- оприлюднення інформації щодо організації дуальної освіти на офіційному сайті закладу освіти;
- налагодження процедури систематичного отримання зворотного зв'язку від роботодавців;
- відстеження кар'єрного шляху випускників;
- проведення інформаційних кампаній з метою популяризації дуальної форми здобуття освіти (Лилик, 2023, с. 131-133).

Рекомендації для роботодавців охоплюють такі аспекти:

- забезпечення належних умов для навчання здобувачів освіти на робочому місці;
- розроблення прозорої та недискримінаційної процедури відбору на навчання здобувачів за дуальною формою здобуття освіти;
- обов'язкове укладання угод зі здобувачами освіти та закладами освіти із чітким визначенням усіх умов організації навчання за дуальною формою;
- активна участь у розробленні освітніх програм, погодженні навчальних планів тощо;
- розвиток наставництва на підприємстві;
- введення на великих підприємствах ротації (можливості зміни робочого місця) для здобувачів освіти, які можуть спробувати себе в різних ролях;
- створення підприємствами-партнерами умов для стажування й підвищення кваліфікації педагогічного персоналу закладів освіти, які організовують навчання за дуальною формою;
- регулярний аналіз потреб підприємства у фахівцях (як короткострокових, так і довгострокових) з метою підготовки відповідних кадрів;
- розроблення на підприємстві процедур моніторингу якості навчання на робочому місці та ключових показників ефективності організації навчання здобувачів освіти;

- відстеження кар'єрного шляху випускників;
- активна участь у профорієнтаційній роботі та інформаційних кампаніях із популяризації дуальної освіти (Лилик, 2023, с. 134).

Професійним об'єднанням роботодавців рекомендовано:

- заохочення своїх представників до співпраці із закладами освіти;
- створення та розвиток мережі роботодавців – провайдерів дуальної освіти;
- активна участь у профорієнтаційній роботі та інформаційних кампаніях із популяризації дуальної освіти (там само).

Здобувачам освіти рекомендовано: ухвалення поінформованого й відповідального рішення щодо переходу на дуальну форму здобуття освіти, уважне ознайомлення з договором із закладом освіти та роботодавцем, а також надання зворотного зв'язку щодо різних аспектів навчання за дуальною формою. Відповідно, студентському самоврядуванню відводиться роль організаторів інформаційних кампаній щодо можливостей навчання за дуальною формою та налагодження співпраці між ЗВО та роботодавцями.

Отже, запропоновані рекомендації є цілком реалістичними та можуть виступати керівництвом до дії. Разом із тим, ураховуючи позитивний європейський досвід, варто звернути уваги на чинники, що можуть сприяти успішному запровадженню дуальної освіти на національному ґрунті. У виокремленні згаданих чинників ми спиралися на дослідження Г. Вебер, Т. Фаселя, Ф. Гесса та Р. Меєра (Weber et al., 2020). Розглянемо ці чинники детальніше.

Компетентні професійні тренери. У аналізованих вище рекомендаціях (Лилик, 2023) цьому питанню не приділено достатньої уваги, водночас одним із важливих факторів ефективності навчання на робочому місці як складової дуальної освіти є наявність кваліфікованих та досвідчених тренерів, які розуміють своє ремесло та можуть індивідуально реагувати на потреби студентів. При цьому тренери мають володіти педагогічною майстерністю й відповідними методичними прийомами, щоб зробити процес навчання

продуктивним.

Договірні відносини та співпраця. Співпраця на всіх рівнях (місцева влада, приватний сектор, неурядові організації, соціальні партнери та багатосторонні організації) має важливе значення для успішного трансферу складових системи професійної освіти.

Проникність. Система, яка має бути впроваджена, має бути інтегрована в місцеву систему професійно-технічної освіти. Вкрай важливо, щоб існували можливості для комунікації, щоб мати можливість запропонувати здобувачам освіти можливості для довгострокового розвитку.

Ефективний маркетинг. Система, яку потрібно впровадити, має рекламуватися на місцевому рівні через публічні заходи або соціальні мережі. Крім того, імідж та історія компанії є важливими факторами, які можуть визначити успіх чи невдачу впровадження.

Прийняття в суспільстві. Потенційні «клієнти» повинні усвідомлювати додану вартість дуальної освіти, щоб досягти певного рівня прийняття в суспільстві.

Інноваційне навчально-методичне забезпечення. При розробленні навчально-методичного забезпечення варто керуватися наявними здобутками та кращими практиками європейських партнерів, обмін якими, наприклад, може відбуватися у процесі реалізації спільних проєктів ERASMUS+ Key Action 2 (KA2).

Урахування місцевих потреб. Система дуальної освіти має бути орієнтована як на запит місцевого ринку праці, так і на розв'язання локальних проблем. Виходячи з цього, дуальна система освіти може бути використана як засіб задоволення цього попиту або цих вирішення проблем.

Створення асоціацій. Необхідно об'єднати зусилля з іншими місцевими компаніями, установами чи організаціями, щоб мати можливість досягти кращої переговорної позиції, наприклад, щодо взаємодії з органами державної та місцевої влади.

Множинність знань. Знання, які передаються, повинні бути

багаторазовими. Ручні навички легше реалізувати, ніж комерційні знання. В основному це пов'язано з бар'єрами в комунікації.

Участь приватного бізнесу. Участь приватного бізнесу має важливе значення для того, щоб система мала адекватне джерело фінансування, а також функцію управління.

Низький рівень корупції. Будь-яка концепція освіти, якою б успішною вона не була, зазнає невдачі через високий рівень корупції в країні, оскільки співпраця з місцевою владою, як правило, неминуча. Незаперечним є факт, що українська держава докладает зусиль щодо зниження рівня корупції в країні, що є необхідним кроком на шляху до євроінтеграції.

Реалізація реформи «знизу-вгору». Запровадження дуальної освіти з ініціативи «зверху-вниз», як показує аналіз відповідного досвіду, навряд чи буде успішною. З іншого боку, ініціативи «знизу-вгору» у відповідній країні, адаптовані до місцевих умов, є більш ефективними (Weber et al., 2020, с. 94).

Водночас можемо спрогнозувати виклики, із якими можуть зіштовхнутися потенційні провайдери дуальної освіти на шляху впровадження цієї системи, до яких відносимо:

- *організація співпраці з місцевою владою* – важливим є інформування та заручення підтримкою місцевих органів влади, щоб упровадження дуальної системи освіти сприяло збільшенню шансів на працевлаштування та зменшенню кількості безробітних серед молоді;
- *брак фінансових ресурсів* – незаперечним є факт, що впровадження дуальної освіти або її елементів потребує достатніх фінансових ресурсів. Часто необхідні фінансові вливання від урядів або інвесторів. Водночас бюджети використовуються для прогнозування очікуваних грошових потоків;
- *укомплектованість особовим складом* – упровадження дуальної освіти або її елементів також потребує достатнього людського ресурсу. Для вирішення цих питань мав бути створений окремий орган професійної освіти, який би займався підвищенням кваліфікації та атестацією таких

працівників, особливо працівників підприємств, які здійснюють навчання та професійну підготовку здобувачів освіти на робочому місці;

- *трудомісткість і ресурсомісткість* – упровадження дуальної освіти або її елементів вимагає тривалої етапу та інтегрованих ресурсів. Як показує європейський досвід, щоб щось змінити на системному рівні, потрібно не менше 15-20 років. Тому потрібне налаштування на довгострокову перспективу;
- *переконання громади у важливості професійної (професійно-технічної) освіти* – незаперечним є факт, що в деяких країнах, зокрема й в Україні, професійно-технічна освіта все ще розглядається як вторинний шлях розвитку кар'єри. Такі установки слід змінювати в суспільстві, привертаючи увагу до позитивних прикладів професійної (професійно-технічної) освіти;
- *створення стимулів для місцевого бізнесу* – місцеві компанії повинні бачити переваги професійного навчання. Вкрай важливо, щоб були передбачені економічні стимули для компаній приватного сектору. Таким чином вони діляться між собою всім і отримують винагороду через привабливе співвідношення затрат та прибутків.

Також варто звернути увагу на кращі європейські здобутки дуальної системи освіти, які можуть бути творчо імplementовані в систему української освіти, серед яких:

- підготовка здобувачів освіти відповідно до кваліфікацій, визначених у класифікаторі професій, що гарантуватиме присвоєння учнівській та студентській молоді професійної кваліфікації та надасть їм можливість постійного працевлаштування. Крім того, навчання покликане забезпечити підприємців кваліфікованою робочою силою в довгостроковій перспективі;

- наявність двох навчальних майданчиків: компанії і закладу освіти або центру. При цьому навчання на робочому місці, «навчання без відриву від виробництва», має мати пріоритет над часом навчання в закладі освіти.

Водночас, в умовах вищої освіти позитивною є практика залучення до організації дуальної освіти не лише заклад вищої освіти та підприємство-партнера, а й заклад професійної освіти та навчання;

- активна взаємодія між компанією, владою та соціальними партнерами (державним та приватним сектором);
- державно-приватне партнерство визначає роль стейкхолдерів, їх права та обов'язки;
- широкий консенсус у суспільстві щодо надання професійно-технічної освіти всім випускникам шкіл;
- наявність стратегічної концепції навчання молодих співробітників у співпраці з компаніями;
- стратегічне рішення, прийняте урядом і роботодавцями зверху вниз для впровадження кооперативної системи;
- готовність державного сектору (уряду, закладів освіти) прийняти приватний сектор як рівноправного партнера у професійно-технічній освіті та навчанні;
- готовність приватного сектору прийняти контроль якості своєї освітньо-професійної діяльності як основоположний Закон про професійно-технічну освіту, який регулює ролі зацікавлених сторін;
- тісна співпраця між закладами загальної середньої освіти та підприємствами;
- допрофесійна орієнтація в системі освіти;
- організаційна інфраструктура через компетентні органи: акредитація тренінгових компаній, реєстрація договорів про навчання та стаж роботи, іспити та сертифікація;
- необхідні компоненти стандартів професійної підготовки, наприклад, правила договору про учнівство, правила визнання попередньої підготовки, правила оплати учнівства тощо;

- чіткі правила фінансування: підприємства покривають свої витрати на навчання (наприклад, плату за навчання, вартість інструкторів, матеріали), держава фінансує заклади професійно-технічної освіти;

- як у закладі освіти, так і в компанії інструктори навчають і готують кваліфікованих фахівців, а особливо в компанії, тренери проводять іспит на професійну придатність.

- проведення досліджень у сфері професійної освіти та навчання, а також запровадження програм допомоги в навчанні.

Отже, можна підсумувати, що дуальна система освіти в європейських країнах є популярною й затребуваною моделлю надання освітніх послуг. Аналіз наукової літератури та звітів переконливо продемонстрував, що дуальна система освіти – це історія успіху, яка триватиме ще довго. Звичайно, необхідно враховувати згадані вище виклики, адже в майбутньому система дуальної освіти має бути спроектована таким чином, щоб вона могла ще краще відповідати потребам світу праці та швидко реагувати на гнучку адаптацію, наприклад, у секторі STEM. Важливо індивідуалізувати профілі посад таким чином, щоб вони могли забезпечити ще кращу можливість працевлаштування.

Висновки до розділу 3

У розділі на основі аналізу стану дуальної освіти в Україні визначено можливості використання позитивного європейського досвіду в означеному аспекті.

З'ясовано, що впровадження дуальної форми здобуття освіти в Україні передбачено на рівні фахової передвищої, професійної (професійно-технічної) та вищої освіти та регулюється такими державними нормативними документами, як Закон України «Про освіту» (2017, зі змінами); Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження середньострокового плану пріоритетних дій уряду на період до 2020 року та плану пріоритетних дій Уряду на 2017 рік» від 3 квітня 2017 р. № 275-р.;

Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» від 19 вересня 2018 р. № 660-р.; Наказ МОН від 12.12.2019 № 1551 «Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти» тощо.

Розглянуто зміст «Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти», схваленої Кабінетом Міністрів України з метою «вироблення засад державної політики щодо підвищення якості професійної підготовки фахівців на основі дуальної форми здобуття освіти», насамперед в аспекті повноважень провайдерів освітніх послуг за дуальною формою здобуття освіти.

Проаналізовано результати пілотних проєктів із запровадження дуальної форми здобуття освіти в українських закладах фахової передвищої, професійної (професійно-технічної) та вищої освіти.

Окреслено низку кращих європейських здобутків дуальної системи освіти, які можуть бути впроваджені в систему української освіти, а саме: підготовка здобувачів освіти відповідно до кваліфікацій, визначених у класифікаторі професій; наявність двох навчальних майданчиків: компанії і закладу освіти або центру; активна взаємодія між компанією, владою та соціальними партнерами (державним та приватним сектором); державно-приватне партнерство визначає роль стейкхолдерів, їх права та обов'язки; широкий консенсус у суспільстві щодо надання професійно-технічної освіти всім випускникам шкіл; наявність стратегічної концепції навчання молодих співробітників у співпраці з компаніями; стратегічне рішення, прийняте урядом і роботодавцями зверху вниз для впровадження кооперативної системи; готовність державного сектору (уряду, закладів освіти) прийняти приватний сектор як рівноправного партнера у професійно-технічній освіті та навчанні; готовність приватного сектору прийняти контроль якості своєї освітньо-професійної діяльності; тісна співпраця між закладами загальної середньої освіти та підприємствами; допрофесійна орієнтація в системі

освіти; акредитація тренінгових компаній, реєстрація договорів про навчання та стаж роботи, іспити та сертифікація; необхідні компоненти стандартів професійної підготовки, наприклад, правила договору про учнівство, правила визнання попередньої підготовки, правила оплати учнівства тощо; чіткі правила фінансування: підприємства покривають свої витрати на навчання (наприклад, плату за навчання, вартість інструкторів, матеріали), держава фінансує заклади професійно-технічної освіти; проведення досліджень у сфері професійної освіти та навчання, а також запровадження програм допомоги в навчанні.

Зміст розділу висвітлено в таких публікаціях автора (Kuksa, 2022; 2025).

ВИСНОВКИ

Комплексний аналіз теоретичних, нормативних, організаційних та змістово-процесуальних засад дуальної освіти в країнах Європейського Союзу уможливив такі **висновки**.

У межах характеристики стану розробленості проблеми дуальної освіти в країнах Європейського Союзу в українському науково-педагогічному дискурсі з'ясовано, що означений феномен привертає дослідницьку увагу багатьох українських науковців. Виявлено, що проблема дуальної освіти в країнах Європейського Союзу поки що не знайшла достатнього цілісного висвітлення. За допомогою методу структурно-логічного аналізу праць українських учених було визначено низку аспектів розгляду досліджуваної проблеми, а саме: 1) історичний; 2) професійно-педагогічний; 3) управлінський; 4) компаративний; 5) технологічний.

Виявлено, що провідними напрямками досліджень у сфері дуальної освіти стали: формування державної політики та нормативно-правового забезпечення її розвитку; особливості становлення дуальної освіти в Україні та світі; питання забезпечення якості підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти; упровадження інноваційних технологій у процес професійної підготовки; вивчення зарубіжного досвіду та можливостей його адаптації до національного освітнього простору; розвиток партнерства між закладами освіти та роботодавцями; підготовка й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для роботи в умовах дуальної освіти; а також аналіз соціально-економічних аспектів ефективності дуальної освіти та її впливу на ринок праці.

Застосування методу термінологічного аналізу дозволило з'ясувати сутність ключових понять дослідження: «дуальна освіта», «дуальна форма здобуття освіти», «дуальна форма навчання», «дуальна професійна освіта та навчання», «дуальне учнівство», «навчання на робочому місці», а також інших

концептів, що уможливили конкретизацію сутності досліджуваного феномену.

Висвітлено концептуальні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу, зокрема схарактеризовано структуру трансферу політики в галузі професійної освіти та навчання, унаочнену в циклічній моделі, що охоплює етапи міжнаціонального залучення, ухвалення рішення, реалізації та інтерналізації.

Виявлено історичні передумови й окреслено генезу дуальної освіти в країнах Європейського Союзу, розвиток якої здійснювався відповідно до кількох моделей професійної освіти і навчання. Ліберальна модель ринку (Велика Британія) ґрунтується на саморегуляції попиту та пропозиції, гнучкості кваліфікацій і переважно індивідуальному фінансуванню навчання. Бюрократична, регульована державою модель (Франція) передбачає чітку залежність підготовки кадрів від державної політики, стандартизовані освітні програми та фінансування з бюджету. Дуальна корпоративна модель (Німеччина) поєднує інтереси ринку праці, бізнесу і держави через діяльність професійних палат, але зберігає організаційно-правову відокремленість від системи вищої освіти, що створює певні проблеми.

Висвітлено нормативні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу, що визначають стратегічні пріоритети та механізми її реалізації. З'ясовано, що законодавство регламентує діяльність не лише закладів освіти, а й тренінгових компаній, які здійснюють практичну підготовку здобувачів. В Австрії вимоги до таких компаній охоплюють рівень професійних і педагогічних компетентностей тренерів, наявність належного обладнання та умов навчання; у разі браку ресурсів можливе створення навчальних альянсів. У Німеччині нормативне регулювання здійснюється окремо для підприємств і закладів освіти: зміст та структура навчання визначаються через правила підготовки в компаніях та освітні програми професійно-технічних училищ. Відсутність єдиного інтегрованого нормативного поля пояснюється федеративним устроєм країни й розподілом юрисдикції між урядом і землями.

Загалом у Європейському Союзі функціонують два типи дуальних систем: централізована й скоординована державою у співпраці з економікою та розподілена, що формально перебуває під контролем держави, проте переважно управляється роботодавцями (приклад – Німеччина).

Окреслено особливості організації дуальної професійної освіти та навчання в країнах Європейського Союзу. Здійснено порівняльну характеристику особливостей організації дуальної професійної освіти та навчання в окремих країнах Європейського Союзу (Австрії, Німеччині, Нідерландах та Норвегії) та Швейцарії як європейської країни, що зберігає нейтральний статус, але має значний позитивний досвід організації дуальної професійної освіти. Акцентовано на таких аспектах, як вимоги для вступу на дуальну програму професійної освіти, тривалість навчання, модель дуальної освіти, виклики перехідного періоду, кількість професій, за якими здійснюється підготовка, статус стажерів у компанії та розмір його заробітної плати, частка осіб, які отримали відповідний контракт після завершення навчання. Розглянуто основні типи організації дуальної професійної освіти в країнах Європейського Союзу: повноцінна система учнівства; системи, у яких навчання здійснюється паралельно з іншими напрямками професійної освіти; шкільні заклади професійної освіти з високою часткою навчання на робочому місці; переважно шкільні системи/програми ПТО.

У межах характеристики змістово-процесуальних засад дуальної освіти в країнах Європейського Союзу увагу зосереджено на змісті, структурі та особливостях реалізації дуальних освітніх програм у закладах вищої освіти. На основі німецького досвіду проаналізовано декілька можливих варіантів організації дуальної освіти: закладом вищої освіти у співпраці з підприємством, при якому функціонує тренінгова компанія; закладом вищої освіти у співпраці з підприємством та закладом професійної освіти та навчання.

Окреслено загальні принципи акредитації програм дуальної освіти, що передбачають: наявність формалізованої співпраці партнерів (угоди,

контракти, спільні програми); узгодження цілей навчання та їх відображення в концепції курсу й освітній програмі; координацію етапів навчання в закладах освіти та на підприємствах для забезпечення безперервності професійної підготовки; постійну взаємодію керівників закладів освіти й тренінгових компаній; професійну та особисту компетентність наставників, необхідну для ефективного супроводу здобувачів.

На основі аналізу стану дуальної освіти в Україні визначено можливості використання позитивного європейського досвіду в означеному аспекті. Окреслено результати пілотних проєктів із запровадження дуальної форми здобуття освіти в українських закладах фахової передвищої, професійної (професійно-технічної) та вищої освіти. Схарактеризовано низку кращих європейських практик дуальної освіти, які можуть бути творчо імплементовані в Україні, зокрема: підготовка здобувачів відповідно до класифікатора професій; функціонування двох навчальних майданчиків (компанія та заклад освіти/центр); активна взаємодія компаній, держави й соціальних партнерів на основі державно-приватного партнерства, що визначає права й обов'язки стейкхолдерів; суспільний консенсус щодо обов'язковості професійно-технічної освіти для випускників шкіл; наявність стратегічної концепції підготовки молодих працівників у співпраці з бізнесом; узгоджене рішення уряду і роботодавців про впровадження кооперативної системи; визнання приватного сектору рівноправним партнером та прийняття ним контролю якості освітньої діяльності; тісна співпраця між школами та підприємствами, включно з профорієнтацією; акредитація тренінгових компаній, реєстрація договорів про навчання, сертифікація й контроль результатів навчання; чіткі правила фінансування: витрати на підготовку кадрів несуть підприємства, а держава фінансує заклади освіти; розвиток досліджень і програм підтримки у сфері професійної освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми дуальної освіти. Перспективним напрямом досліджень може стати вивчення позитивного досвіду та кращих практик окремих країн Європейського Союзу

з метою їх упровадження на національному ґрунті у процесі модернізації вищої, професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти в Україні та її наближення до європейських та світових стандартів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Ажажа, М. А. (2019). Управління процесом упровадження дуальної освіти в професійну підготовку майбутніх фахівців. *Публічне управління та митне адміністрування*, 1(20), 14-24.
- Базиль, Л. О. (2020). Кар'єрні центри в системі професійно-технічної освіти: проблеми функціонування та шляхи їх вирішення. *Sciencerise: 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.
- Бойченко, В., Бойченко, М. (2024). Змістові та організаційні засади діяльності закладів професійно-технічної освіти в Австрії. У М. Бойченко (ред.), *Професійна підготовка та професійний розвиток педагога: глобальний, європейський та національний контексти: колективна монографія*, (сс. 36-105). Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка.
- Васильєва, Т. А., Давліканова, О. Б. (2020). Сценарне планування перспективного розвитку вітчизняного патерну менеджменту дуальної вищої освіти. *Вісник Сумського Державного Університету. Серія «Економіка»*, 2, 203-212.
- Габенко, І. М. (2019). Аспекти організації підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. *Теорія і методика професійної освіти*, Т. 1, Вип. 11, 104-107.
- Грень, Л. М. (2019). Управління професійно-технічною освітою на державному та регіональному рівнях: зарубіжний досвід. *Публічне управління та митне адміністрування*, 3(22), 47-56.

- Довгенко, Я. О., Яременко, Л. І., Яременко, Ю. В. (2021). Впровадження дуальної освіти у виші: переваги та ризики. *Економіка та суспільство*, 28.
- Закон України «Про освіту» (2017). *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017, № 38-39, ст. 380. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Зінченко, С. М., Зінченко, А. Л. (2021). Дуальна освіта як запорука соціального партнерства в професійній підготовці випускників вишів: зарубіжний досвід. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 192, 181-185.
- Кадемія, М. Ю., Кобися, В. М., Кобися, А. П. (2019). Дуальна освіта та інноваційні технології навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, Вип. 54, 99-104.
- Корж-Усенко, Л.В., Рибалко, П.Ф. (2021). Нормативно-правові засади розвитку вищої освіти в Україні в умовах євроінтеграції. *Фізико-математична освіта*, 3(29), 74-80.
- Коркуна, О. І., Коркуна, І. І., Цільник, О. Я. (2018). Сучасні процеси розвитку дуальної освіти: запорука стабільності кадрового потенціалу. *Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України*, 4(132), 90-94.
- Кравченко, О. Л. (2020). Деякі аспекти історичного розвитку дуальної освіти у Європі. *Молодий вчений. Педагогічні науки*, 8(84), 27-31.
- Кравченко, О. Л. (2021). Дуальна освіта в Україні: від концепції до практики. *Молодий вчений. Педагогічні науки*, 2(90), 64-69.
- Кримчак, Л. Ю. (2019). Система дуальної освіти як умова якісної підготовки конкурентоспроможних професіоналів до ринку праці в Україні. *Теорія і методика професійної освіти*, Т. 2, Вип. 11, 83-86.
- Кукса, Т., Штика, Ю. (2024а). Змістово-процесуальні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4(138), 517-527. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.04/517-527>.

- Кукса, Т., Штика, Ю. (2024б). Організаційні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5(139), 486-495. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.05/486-495>.
- Кукса, Т. (2021). Особливості запровадження дуальної освіти: досвід Іспанії. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 листопада 2021 року, м. Суми), Том 1*, (сс. 206-208). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Кукса, Т. (2022а). Досвід запровадження дуальної освіти в університетах Угорщини. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (28 жовтня 2022 року, м. Суми)*, (сс. 198-200). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Кукса, Т. (2022б). Трансфер освітньої політики як чинник розвитку дуальної професійно-технічної освіти. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу: матеріали VI Міжнародної наукової конференції (Київ, 4 листопада 2022 р.)*, (сс. 139-141). Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред О.І. Локшиної. – Київ–Тернопіль: Крок, 2022.
- Кукса, Т. (2022в). Основні типи дуальної освіти в країнах ЄС. *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів: матеріали тез доповідей XI міжнародного науково-методологічного Інтернет-семінару (19 трав. 2022 р.)*, (сс. 107-108). Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Хмельницький національний ун-т ; за заг. ред Н. М. Бідюк. – Київ – Хмельницький: «Термінова поліграфія».
- Кукса, Т. (2024в). Стратегія розвитку дуальної освіти ЄС. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали V Міжнародної*

- науково-практичної конференції (26 грудня 2023 року, м. Суми), (сс. 34-36). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Кукса, Т. (2025). Виклики та перспективи дуальної професійно-технічної освіти в ЄС. *Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 15-16 травня 2025 року) / упоряд., заг. ред. О. Семеног, М. Бойченко, (сс. 98-99). Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка.*
- Кучер, О. А. (2023). Міжнародний досвід упровадження дуальної освіти. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 2(26), 70-82.
- Лаврентьєва, О., Рибалко, Л., Лакомова, О. (2018). Дуальна система професійної підготовки студентів у закладах освіти. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка*, 4, 13-26.
- Лебедєв, А., Лебедєв, С. (2021). Базові принципи дуальної освіти та можливості їх реалізації в агротехнічних закладах. *Техніка і технологія АПК*, 4(121), 26-30.
- Лирик, І. (ред.) (2023). *Аналітичний звіт за результатами четвертого року пілотного проєкту, що реалізується відповідно до Наказу МОН від 15.10.2019 № 1296 «Щодо запровадження пілотного проєкту в закладах фахової передвищої та вищої освіти з підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти»*. Київ: ТОВ «Вістка».
- Маринченко, Є. О. (2019). Дуальне навчання як важливий складник інноваційної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, 1, 130-135.
- Марценюк, Л. В., Груздєв, О. В. (2021). Дуальна освіта як засіб ефективного поєднання теорії та практики. *Економіка та держава*, 3, 58-65.
- Міністерство освіти і науки України. Дуальна освіта. <https://mon.gov.ua/osvita-2/profesiyno-tekhnichna-osvita/reforma->

[profesiynoi-osviti/derzhavno-privatne-partnerstvo-ta-dualna-osvita/dualna-osvita](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0193-20#Text)

Наказ МОН від 12.12.2019 № 1551 «Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти» (2019). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0193-20#Text>

Наказ «Про запровадження пілотного проекту з підготовки за дуальною формою навчання у Сумському НАУ» № 416-к від 28.11.2019 (2019). <https://docs.google.com/document/d/1q7CC5zxWBbbloL92dzZJScNz2GU0wx3T/edit?tab=t.0>

Пелешко, М., Рашкевич, М., Смотри, О. Врахування потреб роботодавців в програмах дуальної освіти на основі цифрових технологій. https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9139/1/Пелешко_Рашкевича_Смотри.pdf

Положення щодо організації та проведення навчання за дуальною системою в Сумському національному аграрному університеті (2017). Суми: СНАУ. <https://drive.google.com/file/d/1MQSheuEcKOcF4KbZO9Lgpz2QcZ7uqziP/view>

Різник, В.В. (2017). Проблеми трансформації та перспективи розвитку вищої освіти України в контексті глобалізації. *Економічний вісник університету*, 33/1, 45-54.

Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження середньострокового плану пріоритетних дій уряду на період до 2020 року та плану пріоритетних дій Уряду на 2017 рік» від 3 квітня 2017 р. № 275-р. (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/275-2017-p#Text>

Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» від 19 вересня 2018 р. № 660-р. (2018).

Романишина, О. Я., Дундюк, А. Ю. (2021). Дуальна освіта як одна з умов формування професійної компетентності техніків-технологів. *Науковий*

вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 1(48), 361-364.

- 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.*
- Ситник, О. Ю. (2017). Взаємодія роботодавців та вищих навчальних закладів в контексті стабілізації освітніх міграційних потоків. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки, 32, 123-131.*
- Сліпчишин, Л. (2022). Дуальна освіта як інструмент підвищення якості викладання фахових дисциплін. *Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи, 10, 12-18.*
- Тамаркіна, О. (2022). Дуальна освіта: складнощі впровадження. *Актуальні питання гуманітарних наук, Т. 4, Вип. 47, 222-225.*
- Хахула, В., Городецький, О., Грабовський, М. (ред.) (2019). *Дуальна форма здобуття вищої освіти: методологічні підходи та особливості організації підготовки студентів за спеціальністю – 201 «Агрономія».* Біла Церква.
- Хомишин, І. (2020). Запровадження дуальної форми навчання у сфері вищої освіти України. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: «Юридичні науки», Т. 7, № 1, 120-126.*
- Черкашин, С. В. (2021). Дуальна освіта в Німеччині як спосіб поглиблення практичної спрямованості вищої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи, Т. 2, Вип. 84, 116-121.*
- Чумак, О. О., Плачинда, Т. С. (2018). Дуальна освіта як перспектива розвитку вищої школи України. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки, 143-149.*

- Шуляк, С. О. (2018). Професійна підготовка фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи в контексті реалізації дуальної освіти. *Держава та регіони. Серія: Соціальні комунікації*, 1(33), 184-187.
- Яковчук, О. Л. (2019). Функціонування моделей дуальної форми здобуття освіти як ефективний спосіб підвищення конкурентоспроможності системи вищої освіти України. *Молодий вчений. Педагогічні науки*, 4(68) квітень, 86-90.
- Alemán-Falcón, J., & Calcines-Piñero, M. A. (2022). La internacionalización del Sistema Dual de Formación Profesional Alemán: Factores para su implementación en otros países. *Education Policy Analysis Archives*, 30, 57-25.
- Anregungen des BIBB-Hauptausschusses an den Akkreditierungsrat für die Überarbeitung der „Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung“ Beschluss des BIBB-Hauptausschusses vom 14. Dezember 2016 in Bonn.*
- Ante, C. (2016). Introduction. In Ante, C. (Ed.), *Europeanisation of vocational education and training*, (pp. 1-33). Springer International Publishing.
- Appleye J. (2006). Theorizing Educational Transfer: Toward a Conceptual Map of the Context of Cross-National Attraction. *Research in Comparative and International Education*, 1(3), 223-240.
- Arbeitszeit in der Ausbildung.* <https://www.azubiyo.de/azubi-wissen/arbeitszeit/>.
- Auswahlbibliografie “Duale Studiengänge”:* Zusammenstellung aus: *Literaturdatenbank Berufliche Bildung* (2017). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- BAG (Berufsausbildungsgesetz). Berufsausbildungsgesetz: Neue Möglichkeiten für Unternehmen.* <https://www.wko.at/lehre/bag-berufsausbildungsgesetz>.
- Bauer, W., Gessler, M. (2016). *Dual Vocational Education and Training Systems in Europe: Lessons learned from Austria, Germany and Switzerland.*

- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2016). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. *Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2013). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. *Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn.
- BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014). *Berufsbildungsbericht* 2014. URL: <http://www.bmbf.de/de/berufsbildungsbericht.php>
- BMBF Federal Ministry of Education and Research & Federal Law Gazette [BGBl] (2005). *Vocational Training Act Berufsbildungsgesetz (BBiG) of 23 March 2005*. Bonn.
- Bol, T., Van De Werfhorst, H. G. (2013). Educational Systems and the Trade-Off between Labor Market Allocation and Equality of Educational Opportunity. *Comparative Education Review*, *57* (2), 285-308.
- Bolli, T., Oswald-Egg, M. E., Rageth, L. (2019). Meet the Need – The Role of Vocational Education and Training for the Youth Labour Market. *KOF Working Papers*, 429.
- Bosch, G., & Charest, J. (2008). Vocational training and the labour market in liberal and coordinated economies. *Industrial Relations Journal*, *39*(5), 428-447.
- Brunello, G., Wruuck, P. (2019). *Skill Shortages and Skill Mismatch in Europe: A Review of the Literature*. IZA DP No. 12346. Discussion Paper Series. Bonn: Institute of Labor Economics.
- Büchter, K. (2013). Berufsschule und Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag zwischen den 1920ern und 1970er Jahren: Die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel als blinder Fleck berufsbildungswissenschaftlicher Diskussion. In M. S. Maier & T. Vogel (Eds.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt?* (pp. 27-47). Wiesbaden: Springer.

- Bulmer, S. (2008). Theorizing Europeanization. In P. Graziano & M. P. Vink (Eds.), *Europeanization: New Research Agendas* (pp. 46–58). Palgrave Macmillan UK.
- Bundeskanzleramt – Rechtsinformationssystem (RIS): *Berufsausbildungsgesetz (BAG)*.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10006276>.
- Bercusson, B., Mückenberger, U., Supiot, A. (1992). *Application du droit du travail et diversité Culturelle en Europe*. Nantes.
- Busemeyer, M., Trampusch, C. (2012). *The political economy of collective skill formation systems*.
- Cedefop (2012). *Vocational Education and Training in Denmark Short Description*.
- Cedefop (2014). *Developing apprenticeships. Briefing note*. Publications Office. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2801/57970>
- Cort, P. (2009). The open method of co-ordination in vocational education and training – A triangle of EU governance. In E. R. Desjardins & K. Rubenson (Eds.), *Research of vs research for education policy: In an era of transnational policy-making*, (pp. 163-177).
- Das BBiG: *Berufsbildungsgesetz*. <https://www.azubiyo.de/azubi-wissen/berufsbildungsgesetz/>.
- Deißinger, T. (2004). Apprenticeship Cultures: a comparative view. In S. Roodhouse & D. Hemswort (Eds.), *Apprenticeship: A Historical Re-invention for a Post Industrial World*, (pp. 43-58). Bolton: University Vocational Awards County.
- DIHK: Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2015). *Wirtschaft tut sich mit Bachelor-Absolventen immer schwerer*.
<http://www.dihk.de/presse/meldungen/2015-04-23-schweitzer-bachelor>
- Georg, W. (1997). Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich. In Arnold, R., Dobischat R. et al. (eds.), *Weiterungen der Berufspädagogik*, (pp. 153-166). Stuttgart.

- German Federal Ministry of Education and Research (BMBF) (2017). *Dual vocational education and training made visible*. Bonn, (pp. 36-37).
- Gessler, M. (2016). Areas of Learning: The Shift towards Work and Competence Orientation within the School-based Vocational Education in the German Dual Apprenticeship System. In M. Mulder (Ed.), *Competence-Based Vocational and Professional Education: Bridging the World of Work and Education*. Cham: Springer International Publishing.
- Gessler, M., & Howe, F. (2013). The German dual vocational training system – the origin of the current architecture. *Bulletin of Institute of Technology and Vocational Education*, pp. 17-28.
- Graf, L. (2013). *The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany, and Switzerland*.
- Greinert, W.-D. (1999). *Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution*. Baden-Baden.
- Greinert, W.-D. (2003). *Realistische Bildung in Deutschland: Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung*. Hohengehren: Schneider.
- Greinert, W.-D. (2013). Die Attraktivität dualer Berufsausbildungssysteme bewahren: Reformen in Österreich und in der Schweiz als beachtenswerte Beispiele. *Zeitschrift Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, BWP 4*, pp. 34-37.
- Greinert, W.-D. (1988). Markmodell, Schulmodell!, duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung. *Die berufsbildende Schule*, pp. 145-156.
- Gruber, E. (2004). Berufsbildung in Österreich – Einblicke in einen bedeutenden Bildungssektor. In F. Verzetnitsch, P. Schlögl, A. Prischl, R. Wieser (Hrsg.), *Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Die Lehrausbildung in Österreich, Innovation und Herausforderung*, (pp. 17-38). Wien. <http://wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/entw-bb-oibf-endf.pdf>.
- Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion (2013). *Apprenticeship and traineeship schemes in EU27: Key success*

- factors: A guidebook for policy planners and practitioners*. Publications Office of the European Union.
- Dolowitz, D. P., & Marsh, D. (2000). Learning from abroad: The role of policy transfer in contemporary policy-making. *Governance*, 13(1), 5-23.
- Deiningen, R. (2014). Die ideale Verbindung von Theorie und Praxis – Dualstudiengang für Berufsbildung mit den Schwerpunkten Elektro- und Automatisierungstechnik. *Wirtschaft & Beruf*, 66 (2014) 04/05, 72-75.
- Deissinger, Th. (2012). *Reforming the VET System via National Qualification Frameworks? A Comparison of Germany and Austria*.
- Ebner, C., Nikolai, R. (2010). Duale oder schulische Berufsausbildung? Entwicklungen und Weichenstellungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Swiss Political Science Review*, 16(4), 617-648.
- Elliott, S. W. 2017. *Computers and the Future of Skill Demand*. Paris: OECD Publishing.
- Euler, D. (2013). *Germany's Dual Vocational Training System: a Model for other Countries?* Guetersloh: Bertelsmann.
- European Commission (2016). *Investing in Europe's Youth*. Brussels: Publications office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0940&from=EN>
- European Commission (2018). *Opinion on the Future of Vocational Education and Training*. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=20479&langId=en>.
- European Council (2012). *Statement of the Members of the European Council 30 January 2012*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/doc_12_1
- European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) (2017). *Spotlight on VET Germany*. Thessaloniki.
- European Federation of Education Employers [EFEE] & the European Trade Union Committee for Education [ETUCE] (2017). *Joint ETUCE and EFEE Statement on Improving Vocational Education and Training in*

- Europe. https://www.csee-etuce.org/images/attachments/ST_ETUCE-and-EFEE-on-VET_20171123.pdf
- Evans, M. (2009). Policy transfer in critical perspective. *Policy Studies*, *30*(3), 243-268.
- Federal Ministry for Digital and Economic Affairs [BMDW] (2018). *Apprenticeship System. Dual Vocational Education and Training in Austria*. Vienna: BMDW.
- Federal Ministry of Science, Research and Economy (2014). *Apprenticeship, Dual Vocational and technical Education in Austria*. Vienna.
- Fink, R. (2003). *Prozessorientierung in der Ausbildung mit PETRA plus*. Berlin und München: Siemens.
- Fink, R. & Jenewein, K. (2008). Der Bachelor für Berufsbildung. Integrierte Ausbildung des betrieblichen Bildungspersonals in Hochschule und Unternehmen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 6/2008, 22-25.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2011). The content of apprenticeships. In E. T. Dolphin & T. Lanning (Eds.), *Rethinking apprenticeships*, (pp. 29-39). Institute for Public Policy Research.
- Grollmann, P. (2018). Varieties of “Duality”: Work-based learning and vocational education in international comparative research. In E. S. Choy & W. Gun-Britt (Eds.), *Integration of vocational education and training experiences purposes, practices and principles*, Vol. *29*, 63-82.
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Woessmann, L., Zhang L. (2017). General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle. *Journal of Human Resources*, *52* (1), 48-87.
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R., Sommer, D. (2014). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Hippach-Schneider, U., Huismann, A. (2016). *Germany - VET in Europe - 2016 Country Report*. Published by BIBB in the context of ReferNet Country reports by CEDEFOP. Bonn.

- Hippach-Schneider, U., Huismann, A. (2019). *Vocational Education and Training in Europe: Germany. Cedefop ReferNet VET in Europe Reports 2018*. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_Germany_2018_Cedefop_ReferNet.pdf
- Hofmann, S. König, M., Hemkes, B., Wiesner, K.-M. [Mitarb.] (2017). *AusbildungsPlus – Duales Studium in Zahlen 2016: Trends und Analysen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8456>.
- Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft & BMWFW – Federal Ministry of Science, Research and Economy (2014). *Apprenticeship, Dual Vocational and technical Education in Austria*. Vienna.
- IWV: Institut für wissenschaftliche Veröffentlichungen (2014). *Duales Studium – Studium mit Berufsausbildung*. Lampertheim.
- Jakobi, A. P. (2012). Facilitating transfer: International organisations as central nodes for policy diffusion. In E. G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World Yearbook of education 2012: Policy borrowing and lending in education*, (pp. 391-407).
- Jenewein, K., Weisenbach, K. (2006). Überlegungen zur Anerkennungsfähigkeit beruflicher Kompetenzen im Rahmen dualer Studiengänge. In Koch, M. & Westermann, G. (Hrsg.), *Von Kompetenz zu Credits – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium*, (ss. 1-16). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Jenewein, K. (2015). Berufsbildung im demografischen Wandel. *Lernen & lehren*, 30 (2015) 117, 4-11.
- Kuhn, N., Weisenbach, K. (2008). Die Ausbildung betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals im Rahmen eines dualen Bachelorstudiengangs: Ein Kooperationsmodell der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg mit der Siemens AG – Siemens Professional Education (SPE). In Eicker, F. (Hrsg.), *Perspektive Berufspädagoge!? Neue Wege in der Ausbildung von*

betrieblichem und wissenschaftlichem Ausbildungspersonal, (ss. 226- 261).
Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Kuksa, T. (2022). The state of dual education development in Ukraine *Theory and methodology of innovative education development in the national, European, and global contexts: monograph*, (pp. 103-117). Publishing House of University of Technology, Katowice.
http://www.wydawnictwo.wst.pl/oferta_wydawnicza_oraz_zakup_publicacji/wydawnictwa/theory_and_methodology_of_innovative_education_development_in_the_national_european_and_global_contexts/89.
- Kuksa, T. (2025). Prospects for implementing European models of dual education in the Ukrainian context. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1(141), 499-507. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.01/499-507>.
- Li, J., & Pilz, M. (2021). International transfer of vocational education and training: A literature review. *Journal of Vocational Education & Training*, 1-34.
- Martínez-Izquierdo, L., & Torres Sánchez, M. (2022). Dual Vocational Education and Training Systems' Governance Model and Policy Transfer: The Role of the European Union in Its Diffusion. *Social Sciences*, 11(9), 403.
- Maurer, M., & Gonon, P. (2014). The challenges in policy transfer in vocational skills development – An introduction. En P. Gonon & A. Heikkinen (Eds.), *The challenges in policy transfer in vocational skills development*, Vol. 12, (pp. 15-34).
- Ministry of Employment, Labour, Vocational Training and Social Dialogue.
<http://www.emploi.gouv.fr/dispositif/contrat-apprentissage>.
- Mückenberger, U. (1998). Nationale Arbeitsrechte und soziales Europa. In Gattero, B. (ed.), *Modell Deutschland, Modell Europa*. Opladen, p. 37-38.
- Muehlmann, S., & Wolters, S. C. (2014). Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses. *IZA Journal of Labor Policy*.

- National Institute for Education (2019). *Střední vzdělávání [Secondary education]*.
<http://www.nuv.cz/t/stredni-vzdelavani>.
- Nigsch, J., Gunz, D., Jenny, C., Jehle, K. (1997). *Vocational Education in the Principality of Liechtenstein, Liechtenstein National Authority for Vocational Education*. Schaan. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431074.pdf>.
- Novoa, A. (2002). Ways of Thinking about Education in Europe. In E. A. Nóvoa & M. Lawn (Eds.), *Fabricating Europe: The formation of an education space*, (pp. 131-155). Springer Netherlands.
- Ochs, K., Phillips, D. (2002). Comparative Studies and 'Cross-National Attraction' in Education: A typology for the analysis of English interest in educational policy and provision in Germany. *Educational Studies*, 28(4), 325–339.
- OECD (2020). *Education at a Glance*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). *OECD Economic Surveys. Czech Republic: Overview*. <http://www.oecd.org/economy/surveys/Czech-Republic-2018-OECD-economic-survey-overview.pdf>.
- OECD Organisation for Economic Co-operation and Development & OECD Publishing (2015). *Labour Force Statistics 2015*. Paris.
- OECD Organisation for Economic Co-operation and Development & OECD Publishing (2024). *Learning for jobs: OECD reviews of vocational education and training*. Paris.
- OECD (2024). *Unemployment rate (indicator)*. (Accessed on 19 March 2024).
<https://data.oecd.org/germany.htm>
- Pilz, M., & Fürstenau, B. (2019). Duality and learning fields in vocational education and training: Pedagogy, curriculum and assessment. In E. D. Guile & L. Unwin (Eds.), *The wiley handbook of vocational education and training*, (pp. 311–327). John Wiley & Sons, Ltd.
- Petanovitsch, A., Schmid, K., & Bliem, W. (2014). *Erfolgsfaktoren der Dualen Berufsbildung*. Transfermöglichkeiten. Wien: WIFI.

- Phillips, D. (2004). Toward a theory of policy attraction in education. In G. Steiner-Khamsi (Ed.), *The global politics of educational borrowing and lending*, (pp. 54-67. Teachers College Press.
- Phillips, D. (2005). Policy Borrowing in Education: Frameworks for Analysis. In J. Zajda, Freeman, K., Geo-Jaja, M., Majhanovic, S., & Rust, V. (Eds.), *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research: Global Pedagogies and Policies*, (pp. 23-34). Springer Netherlands.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of policy borrowing in education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451-461.
- Průcha, J. (2019). *Odborné školství a odborné vzdělávání [Vocational Schooling and Vocational Education]*. Prague: Wolters Kluwer.
- Pusterla, F., Oswald Egg, M. E. (2019). *Heterogeneity in Education and Training. Sixth Release of the of the KOF Youth Labour Market Index*. Zurich: KOF Swiss Economic Institute, ETH Zurich. https://www.researchcollection.ethz.ch/bitstream/handle/20.500.11850/381615/Studie_No_143_YLMI_6.pdfsequence=1&isAllowed=y
- Raffe, D. (1993). Tracks and pathways: Differentiation in education and training systems and their relation to the labour market. In *The determinants of transitions in youth, papers from conference organised by the ESF Network on Transitions in Youth: The determinants of transitions in youth, papers from conference organised by the ESF Network on Transitions in Youth*. Barcelona: CEDEFOP.
- Rauner, F. (2008). *Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Rauner, F., & Wittig, W. (2010). Differences in the organisation of apprenticeship in Europe: Findings of a comparative evaluation study. *Research in Comparative and International Education*, 5(3), 237-250.
- Rauner, F., & Smith, E. (2010). Introduction: Rediscovering apprenticeship. In E. E. Smith & F. Rauner (Eds.), *Rediscovering apprenticeship: Research Findings of the International Network on Innovative Apprenticeship (INAP)*, (pp. 1-5).

- Refernet country reports Austria, Denmark, Germany* (2012). Cedefop.
<https://www.cedefop.europa.eu/en/networks/refernet/vet-in-europe-country-reports>
- Reinisch, H., Frommberger, D. (2004). Zwischen Schule und Betrieb. Aspekte der historischen Entwicklung beruflicher Bildung in den Niederlanden und in Deutschland aus vergleichender Sicht, erschienen in: *Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP): Europäische Zeitschrift Berufsbildung Nr. 32, Mai - August 2004/II*, Thessaloniki, (pp. 27-35).
- Ressort Bildungswesen (Hrsg.) (2006). *Vernehmlassungsbericht der Regierung betreffend die Totalrevision des Berufsbildungsgesetzes*, 22.12.2006.
http://www.llv.li/files/srk/pdf-llv-rk-vernehmml_2006_berufsbildungsgesetz_totalrevision.pdf.
- Roberts, K. (2000). Großbritannien. In Richter I., Sardei-Biermann S. (eds.), *Jugendarbeitslosigkeit. Ausbildungs- und Beschäftigungsprogramme in Europa*, (pp. 57-77). Opladen.
- Salvatore, L., Villalba-Garcia, E. (2018). Investing in Europe's Future Education and Skills: Public Opinions on Vocational Education and Training. In *Investing in Europe's Future: The Role of Education and Skills*, edited by European Investment Bank, (pp. 37-41).
- SERI State Secretariat for Education Research and Innovation & SERI (2016). *Vocational and Professional Education and Training in Switzerland: Facts and Figures*. Bern.
- Shavit, Y., Müller, W. (2000). Vocational Secondary Education. *European Societies*, 2 (1), 29-50.
- Smith, M., Tsai, S. L., Matějů, P., Huang, M. H. (2016). Educational Expansion and Inequality in Taiwan and the Czech Republic. *Comparative Education Review*, 60 (2), 339-374.
- Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153-167.

- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2015). *Ländercheck. Lehre und Forschung im föderalen Wettbewerb*. [http://www. Laendercheck-Wissenschaft.de](http://www.Laendercheck-Wissenschaft.de)
- Straková, J. (2015). Strong Vocational Education – A Safe Way to the Labour Market? A Case Study of the Czech Republic. *Educational Research*, 57 (2), 168-181.
- Tait, R. (2019). Czech Democracy ‘Under Threat’ from Rising Debt Crisis. *The Guardian*, 6 January. <https://www.theguardian.com/world/2019/jan/06/czech-democracy-threat-debt-crisis>
- Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century: UNESCO and ILO Recommendations* (2002). Unesco. Section of Technical and Vocational Education.
- Thelen, K. (2007). *Contemporary challenges to the German vocational training system*.
- Walkenhorst, H. (2008). Explaining change in EU education policy. *Journal of European Public Policy*, 15(4), 567-587.
- Wettstein, E. (2005). *Die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz*. http://bbprojekte.ch/files/taetigkeit/information/8722_Entwicklung.pdf.
- Wettstein, E., Schmid, E., Gonon, P. (2014). *Berufsbildung in der Schweiz. Formen, Strukturen, Akteure*. Bern.
- Wissenschaftsrat (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums: Positionspapier*. Mainz. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.html>
- Wolter, S. C., Cattaneo, M. A., Denzler, S., Diem, A., Hof, S., Meier, R., Oggenfuss, C. (2018). *Swiss Education Report 2018*. Aarau: SKBF/CSRE.
- Zaunstock, T., Marhuenda-Fluixá, F., Ros-Garrido, A., & Fischer, M. (2021). Europeanisation of VET – The Spanish vocational education and training system and the influence of European education policy. *Journal of Vocational Education & Training*, 1-20.

Zernack, K. (1994). *Polen und Rußland. Zwei Wege der europäischen Geschichte*.
Berlin: Dietmar Frommberger & Holger Reinisch.

Vocational education and training in Europe: Denmark (2018).
<https://translate.google.com/?hl=uk&sl=uk&tl=en&text=Vocational%20education%20and%20training%20in%20Europe%3A%20Denmark%202018&op=translate>

Weber, G., Fasel, T., Hess, F., Meyer, R. (2020). *Ein duales Berufsbildungssystem nach Schweizer Vorbil.* https://www.dcdualvet.org/wp-content/uploads/2020_WeberFaselHessMeyer_Duales-System_Forschungsarbeit.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, Україна, тел. (0542) 68-59-02, факс 22-15-17
E-Mail: rector@sspu.edu.ua www.sspu.edu.ua
Код ЄДРПОУ 02125510

26.05.2025 № 1203 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта
Кукси Тетяни Олександрівни на тему «**Організаційно-педагогічні**
засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності
011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка

Упровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта Кукси Тетяни Олександрівни здійснювалося в Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка протягом 2022–2025 рр. викладачами кафедри педагогіки у процесі викладання навчальних дисциплін «Педагогіка», «Актуальні питання інноваційного розвитку освіти», «Теорія і методика викладання у вищій школі», «Порівняльна педагогіка вищої школи та позашкільля» тощо.

Зміст зазначених курсів був оновлений за допомогою результатів дисертаційного дослідження Кукси Тетяни Олександрівни щодо організаційно-педагогічних засад дуальної освіти в країнах Європейського Союзу, а також рекомендацій щодо імплементації позитивних концептуальних ідей європейського досвіду в практику українських ЗВО у процесі розвитку дуальної освіти в країні.

Протягом навчання в аспірантурі Кукса Тетяна Олександрівна брала активну участь у міжнародних науково-практичних конференціях, які проводилися кафедрою педагогіки та університетом у 2022–2025 рр., що знайшло відображення у програмах та матеріалах конференцій. Результати впровадження було обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки (протокол № 11 від 22 травня 2025 р.).

Ректор



Юрій ЛЯННОЙ



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. Г. КОРОЛЕНКА**

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003, тел. (0532) 52-58-67
E-mail: allmail@pnpu.edu.ua код ЄДРПОУ 31035253

01.06.2025 № 2053/01-50/02 на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Кукси Тетяни Олександрівни

на тему «*Організаційно-педагогічні засади дуальної освіти в країнах
Європейського Союзу*»

на здобуття ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Упродовж 2022–2025 рр. у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка здійснювалася апробація результатів дисертаційного дослідження Кукси Тетяни Олександрівни на тему «Організаційно-педагогічні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу».

В освітньому процесі для здобувачів першого та другого рівнів вищої освіти спеціальностей 011 Освітні, педагогічні науки; 014 Середня освіта впроваджувалися теоретичні положення та висновки дисертаційного дослідження, що передбачало оновлення змісту дисциплін циклу загальної підготовки («Історія педагогіки вищої школи», «Університетська освіта та академічне письмо») та циклу професійної підготовки («Інноваційна парадигма вищої освіти в Україні», «Педагогіка», «Методика виховної роботи»), а також ресурсного забезпечення цього процесу.

Концептуальні ідеї прогресивного європейського досвіду та розроблені авторкою рекомендації щодо їх творчої імплементації в українських закладах вищої освіти, зокрема щодо впровадження різних моделей дуальної освіти дістали схвалення науково-педагогічних працівників Полтавського

національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Означене дало підстави для високої оцінки наукового рівня проведеного Т. О. Куксою дослідження та визнання практичної значущості його результатів для теорії та методики вищої освіти.

Результати дисертації Т. О. Кукси обговорено і схвалено на засіданні кафедри загальної педагогіки та андрагогіки (протокол № 22 від 27 травня 2025 р.).

Проректор з наукової роботи



Василь ФАЗАН



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vspu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

28.05.2025р № 06/18-2

на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи аспіранта
 Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
 Кукси Тетяни Олександрівни на тему «Організаційно-педагогічні засади
 дуальної освіти в країнах Європейського Союзу»
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності
 011 Освітні, педагогічні науки

Упродовж 2023-2025 рр. у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського здійснювалася апробація результатів дисертаційного дослідження Кукси Т.О. на тему «Організаційно-педагогічні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу».

До змісту навчальних курсів було введено матеріали та результати здійсненого Куксою Т.О. аналізу теоретичних, нормативних, організаційних та змістово-процесуальних засад дуальної освіти в країнах Європейського Союзу. На особливу увагу заслуговують запропоновані авторкою рекомендації щодо використання позитивного європейського досвіду в розвитку дуальної освіти в Україні.

Запропоновані авторкою теоретичні результати та рекомендації були використані викладачами кафедри педагогіки і освітнього менеджменту.

Упровадження результатів дисертаційної роботи Кукси Т.О. «Організаційно-педагогічні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу» підтвердило актуальність, наукову новизну та практичну значущість проведеного дослідження.

Проректор з наукової роботи



Алла КОЛОМІЄЦЬ

Додаток Б
СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ АВТОРА
Розділ у закордонній колективній монографії
Наукові праці,
у яких опубліковані основні наукові результати дисертації
Розділ у закордонній колективній монографії

1. Kuksa, T. (2022). The state of dual education development in Ukraine. *Theory and methodology of innovative education development in the national, European, and global contexts: monograph*, (pp. 103-117). Publishing House of University of Technology, Katowice. http://www.wydawnictwo.wst.pl/oferta_wydawnicza_oraz_zakup_publicacji/wydawnictwa/theory_and_methodology_of_innovative_education_development_in_the_national_european_and_global_contexts/89

Статті в наукових фахових виданнях України

2. Кукса, Т., Штика, Ю. (2024а). Змістово-процесуальні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4(138), 517-527. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.04/517-527>

3. Кукса, Т., Штика, Ю. (2024б). Організаційні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5(139), 486-495. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.05/486-495>

4. Kuksa, T. (2025). Prospects for implementing European models of dual education in the Ukrainian context. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1(141), 499-507. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.01/499-507>

Праці апробаційного характеру

5. Кукса, Т. (2021). Особливості запровадження дуальної освіти: досвід Іспанії. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (16–17*

листопада 2021 року, м. Суми), Том 1, (сс. 206-208). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

6. Кукса, Т. (2022а). Досвід запровадження дуальної освіти в університетах Угорщини. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (28 жовтня 2022 року, м. Суми)*, (сс. 198-200). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

7. Кукса, Т. (2022б). Трансфер освітньої політики як чинник розвитку дуальної професійно-технічної освіти. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу: матеріали VI Міжнародної наукової конференції (Київ, 4 листопада 2022 р.)*, (сс. 139-141). Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред О.І. Локшиної. – Київ–Тернопіль: Крок, 2022.

8. Кукса, Т. (2022в). Основні типи дуальної освіти в країнах ЄС. *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів: матеріали тез доповідей XI міжнародного науково-методологічного Інтернет-семінару (19 трав. 2022 р.)*, (сс. 107-108). Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Хмельницький національний ун-т ; за заг. ред Н. М. Бідюк. – Київ – Хмельницький: «Термінова поліграфія».

9. Кукса, Т. (2024в). Стратегія розвитку дуальної освіти ЄС. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (26 грудня 2023 року, м. Суми)*, (сс. 34-36). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

10. Кукса, Т. (2025). Виклики та перспективи дуальної професійно-технічної освіти в ЄС. *Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 15-16 травня 2025 року) / упоряд., заг. ред. О. Семеног, М. Бойченко*, (сс. 98-99). Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка.

Додаток В

Відомості про апробацію

Основні положення та результати дослідження оприлюднено на міжнародних наукових конференціях та семінарах:

«Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2021; 2022; 2023; 2024) – очна, дистанційна;

«Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» (Хмельницький, 2022 р.) – заочна;

«Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу» (Київ, 2022) – дистанційна;

«Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід» (Суми, 2025) – дистанційна;

«Інноваційний потенціал та правове забезпечення соціально-економічного розвитку України: виклик глобального світу» (Полтава, 2025) – дистанційна.