

УДК 377:331.548(4-67ЄС)

Тетяна Кукса

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-0850-3521

Юрій Штика

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-6187-2860

DOI 10.24139/2312-5993/2024.05/486-495

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У статті окреслено організаційні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу. Аналізу піддано різні моделі поєднання навчання та виробничої діяльності, або ротації, які адаптовані до національних систем професійної освіти. Зокрема, розглянуто повноцінну систему учнівства, де стажування є основним способом набуття кваліфікації, моделі, де стажування поєднується з іншими формами професійного навчання, професійні школи з високою часткою навчання на робочому місці, а також переважно шкільні програми ПТО. Окрему увагу приділено структурним особливостям організації навчального процесу, ролі держави, соціальних партнерів та роботодавців у забезпеченні якості підготовки. Проаналізовано, як законодавче регулювання, національні рамки навчальних програм і стандарти професійної підготовки формують ефективність дуальної освіти. Показано, що системи учнівства в Австрії, Данії та Німеччині забезпечують інтеграцію теоретичної та практичної підготовки й високу адаптацію до потреб ринку праці.

Ключові слова: дуальна освіта, професійна підготовка, професійна освіта та навчання, стажування, учнівство, організаційні засади, країни Європейського Союзу.

Постановка проблеми. Дуальна освіта як інноваційна форма професійної підготовки є однією з ключових відповідей на сучасні виклики ринку праці й потреби економіки знань. Вона поєднує навчання в закладах освіти з практичною підготовкою на підприємствах, що дозволяє здобувачам освіти здобути не лише теоретичні знання, а й практичні навички, безпосередньо пов'язані з їхньою майбутньою професією. Такий підхід сприяє підвищенню конкурентоспроможності випускників, зменшенню розриву між освітою та реальними потребами роботодавців, а також формуванню ефективної системи підготовки кадрів для національної економіки.

В умовах модернізації системи освіти в Україні дуальна форма навчання поступово інтегрується в освітній процес, особливо у сфері професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти. Проте реалізація дуальної освіти в українських реаліях супроводжується низкою викликів: законодавчі та нормативні обмеження, недостатній

рівень зацікавленості роботодавців, слабка інфраструктура співпраці між бізнесом та освітніми установами, нестача досвіду впровадження такої моделі навчання. Для подолання окреслених проблем доцільним бачиться вивчення й творче використання позитивних ідей зарубіжного, зокрема європейського досвіду.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема організації дуальної освіти привертає увагу багатьох українських учених. Зокрема, І. Габенко аналізує організацію підготовки бакалаврів харчових технологій у СНАУ; В. Хахула, О. Городецький та М. Грабовський акцентують увагу на специфіці підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 201 «Агрономія»; О. Коркуна, І. Коркуна й О. Цільник досліджують роль дуальної системи освіти в удосконаленні кадрового потенціалу; О. Кравченко визначає умови впровадження елементів дуальної форми навчання задля підвищення якості та результативності підготовки фахівців із харчових технологій; Л. Кримчак підкреслює значення дуальної освіти як чинника якісної підготовки конкурентоспроможних спеціалістів на українському ринку праці; О. Лаврентьєва, Л. Рибалко та О. Лакомова досліджують організацію дуальної професійної підготовки студентів у закладах освіти; А. Лебедев і С. Лебедев розглядають базові принципи дуальної освіти та можливості їх упровадження в агротехнічних закладах; Є. Маринченко трактує дуальне навчання як важливий елемент інноваційної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання; Л. Марценюк та О. Груздев вбачають у дуальній освіті ефективний засіб інтеграції теоретичних знань і практичних навичок; О. Романишина та А. Дундюк аналізують дуальну систему як умову формування професійної компетентності техніків-технологів автомобільного транспорту; О. Тамаркіна досліджує проблеми, що виникають під час запровадження дуальної освіти; І. Хомишин акцентує на особливостях реалізації цієї форми у сфері вищої освіти України; О. Чумак і Т. Плчинда розглядають дуальну освіту як перспективний напрям розвитку національної вищої школи; С. Шуляк аналізує її застосування у професійній підготовці фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи; а О. Яковчук вивчає моделі функціонування дуальної форми навчання як засіб підвищення конкурентоспроможності системи вищої освіти України.

Разом із тим, попри наявність численних публікацій із цієї теми, організаційні засади дуальної освіти в країнах Європейського

Союзу поки що залишаються малодослідженими, що й зумовило **мету** нашої статті.

Методи дослідження. Для досягнення мети наукової розвідки було використано низку теоретичних загальнонаукових методів – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, які уможливили цілісний розгляд досліджуваного феномену.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи організаційні засади дуальної освіти в країнах Європейського Союзу, варто зазначити, що зарубіжний порівняльно-педагогічний дискурс містить різні підходи до класифікації систем професійної освіти та навчання. Так, Д. Раффе пропонує поділяти системи первинної професійної підготовки (initial vocational education and training – IVET) на три типи: моделі, орієнтовані на освітніх провайдерів, що передбачають залежність від системи освіти у формуванні базових навичок працівників; моделі, побудовані на робочому місці, де головна відповідальність за підготовку покладається на роботодавців; комбіновані моделі, які інтегрують два вже згаданих підходи (Raffe, 1993). У наукових працях зустрічаються й інші типології, у яких ключовим критерієм систематизації виступає рівень державного втручання в освіту та професійну підготовку. Наприклад, В.-Д. Грайнерт (Greinert, 1988) виокремлює три основні моделі професійно-технічної освіти: ринкову, схоластичну та змішану (дуальну), що поєднує елементи ринку та державного регулювання. Крім того, у науковому дискурсі обговорюються багаторівневі й багатовимірні підходи, які враховують різні чинники, серед яких: дидактична спрямованість навчальної програми (мікрорівень), особливості освітнього середовища та місця підготовки, а також культурні традиції навчання чи учнівства (див., напр., Deißinger, 2004).

Дуальна освіта в Австрії реалізується у формі програми стажування, яка поєднує два освітні середовища: тренінгове підприємство (компанія) (близько 80 % навчального часу) та професійно-технічне училище (приблизно 20 % часу). Тривалість підготовки коливається від 2 до 4 років. Освітній процес охоплює понад 200 офіційно визнаних професій учнівства (Lehrberufe) у сферах торгівлі, комерції, промисловості, а також у сільському й лісовому господарстві. Правову основу становить Закон про професійне навчання (Berufsausbildungsgesetz – BAG).

Нормативне регулювання здійснює Міністерство науки, досліджень та економіки Австрії, яке ухвалює відповідні акти.

«Положення про навчання» містить професійний профіль, навчальний план для тренінгових компаній із поетапним описом необхідних умінь і знань, а також правила проведення іспитів. Для нових професій формуються окремі описи діяльності, що визначають вимоги до кваліфікації випускників. Національна навчальна програма закріплює єдиний мінімальний стандарт підготовки. Нині в системі задіяно близько 35 000 компаній, які організовують навчання добровільно та за власний рахунок.

Базою для проходження стажування є договір між учнем і роботодавцем, який реєструється в Офісі учнівства при регіональних економічних палатах. Документ одночасно підтверджує відповідність підприємства вимогам до підготовки. Учні зобов'язані відвідувати професійно-технічну школу або у форматі одного-двох днів на тиждень, або у вигляді блоків тривалістю близько шести тижнів. За час навчання учні отримують матеріальну винагороду, розмір якої визначається колективними договорами й поступово зростає до 80 % заробітку на завершальному етапі.

Для підприємств витрати на професійну підготовку враховуються при оподаткуванні, існують і різні форми державного субсидування. Учні мають повний соціальний захист, що включає медичне забезпечення, страхування від нещасних випадків, пенсійне забезпечення та страхування на випадок безробіття.

Після завершення навчання учні складають випускний іспит або іспит на учнівство (Lehrabschlussprüfung – LAP), метою якого є перевірка готовності кандидата виконувати професійні обов'язки. Іспит складається з практичної та теоретичної частин і організовується регіональними економічними палатами за участю представників роботодавців і працівників. Характерною особливістю австрійської моделі є подвійне учнівство (Doppellehre), що дозволяє здобути дві кваліфікації одночасно.

Навчання в заочних професійно-технічних училищах спрямоване на доповнення практики на підприємствах теоретичними знаннями й поглибленням загальної підготовки. Близько 65 % часу відводиться на професійно орієнтовані предмети, а решта – на загальноосвітні дисципліни. Програма включає й практичні заняття у майстернях та лабораторіях, а також сприяє формуванню розуміння економічних, культурних і соціальних реалій Австрії.

Важливим елементом системи є проникність освітніх траєкторій: випускники професійних училищ можуть скласти іспит на атестат зрілості (Berufssreifeprüfung), що відкриває їм шлях до вищої освіти та університетів (Graf, 2013).

Німецька дуальна модель передбачає поєднання навчання у школі (1–2 дні на тиждень) з практичною підготовкою на підприємстві (3–4 дні). Тривалість програм коливається від 1 до 3,5 років залежно від професії, але у середньому становить 3 роки. Для вступу не обов'язково мати атестат про повну середню освіту – достатньо підписати договір з компанією. Водночас без атестата навчається лише близько 2,9 % учнів (BIBB, 2016).

Попит на навчання перевищує можливості системи: у 2015 році з понад 804 тис. бажаючих було укладено лише 522 тис. контрактів (64,9 %). Ця проблема не нова: ще у 1970-х роках для її вирішення держава започаткувала паралельне фінансування та створила шкільні програми професійної освіти як альтернативу для тих, хто не отримав контракт (Büchter, 2013).

Так звана «інтеграційна» або «перехідна система» переслідує різні цілі: учні можуть здобути свідоцтво про закінчення школи, підвищити кваліфікацію або отримати часткову професійну підготовку з надією на подальше зарахування. Проте на практиці попереднє навчання не завжди визнається, і тому час, витрачений на програму, нерідко виявляється змарнованим. Як зазначає В.-Д. Грайнерт (Greinert, 2003), ця система швидше маскує структурні проблеми, ніж сприяє реальній інтеграції.

У Німеччині існує близько 330 професій, для яких передбачена дуальна підготовка. Її регламентує Закон про професійну освіту 1969 року, оновлений у 2005-му (BMBF). Розроблення правил здійснює Федеральний інститут професійної освіти у співпраці з соціальними партнерами. Програми підготовки диференціюються залежно від вимог професії. Водночас не всі спеціальності підпадають під дію закону: зокрема, професії у сфері охорони здоров'я регулюються окремими законами. Такі програми також мають дуальну основу й поєднують практику з теорією, але роботодавці нерідко самі організовують теоретичне навчання у власних школах. У цій сфері існують і короткі програми, наприклад однорічні курси підготовки помічників медсестер, тоді як Закон про професійну освіту встановлює мінімальну тривалість у два роки (BMBF, BGBl, 2005).

Учні отримують оплату від початку навчання. Її розмір визначається колективними договорами та залежить від галузі, компанії, професії й року навчання. Зарплата може становити від близько 400 євро на місяць у перший рік (наприклад, у перукарів) до 1400 євро на завершальному етапі (наприклад, у столярів). У середньому зарібок учня дорівнює приблизно 62 % оплати кваліфікованого працівника (Muehlmann & Wolters, 2014).

Розглядаючи поєднання навчання та виробничої діяльності, варто зазначити, що, хоча моделі ротації в різних європейських країнах адаптовані до національних систем ПТО, можна виокремити чотири основні типи:

- повноцінна система учнівства;
- моделі, де стажування поєднується з іншими формами професійної освіти;
- професійні школи з вагомою часткою навчання на робочому місці;
- переважно шкільні програми ПТО.

Класичне учнівство характерне для Австрії, Данії, Німеччини та Швейцарії, де воно є провідним напрямом професійної підготовки, добре впізнаваним і високо оціненим молоддю та роботодавцями. В інших країнах подібні схеми існують, але здебільшого доповнюють інші форми або сприймаються як менш престижні.

У державах із переважно шкільною формою ПТО учні теж отримують переваги стажування (практичний досвід, розвиток професійних і комунікативних навичок, кращі шанси на працевлаштування), проте система залишається залежною від роботодавців. Якщо кількість місць зменшується, найбільше страждає соціально вразлива молодь. Така модель потребує розвиненої інфраструктури й ефективної організації практики.

У країнах на кшталт Англії, Франції, Італії, Нідерландів чи Польщі стажування існує паралельно з іншими програмами. Тут дуальна освіта охоплює широкий спектр спеціальностей і відкриває перспективи кар'єрного зростання, а ризик відрахування нижчий завдяки наявності альтернативних освітніх шляхів. У цьому сенсі системи ротації відіграють важливу роль у зменшенні кількості достроково відрахованих учнів.

Існують також шкільні програми, що включають значний обсяг навчання безпосередньо на робочому місці. Таке навчання

відбувається в компанії роботодавця і є обов'язковим для здобуття кваліфікації. Його частка залежить від конкретної схеми чи виду кваліфікації (*Ministry of Employment, Labour, Vocational Training and Social Dialogue*).

Подібні програми простіше реалізувати, ніж класичне стажування: вони гнучкіші, менш регламентовані, потребують менших витрат з боку роботодавців і можуть бути зручнішими для тих здобувачів, які не готові до повноцінного учнівства. Водночас така гнучкість вимагає ретельнішого контролю якості, а роботодавці нерідко менш охоче долучаються, оскільки коротші терміни підготовки не дозволяють стажерам досягти високого рівня продуктивності.

У низці країн, зокрема Німеччині та Данії, стажування є провідною моделлю професійної освіти та основним шляхом здобуття кваліфікації. У таких державах школи, як правило, не пропонують програм ПТО, за винятком окремих сфер, наприклад охорони здоров'я чи освіти (Німеччина).

Учнівство у цих системах: тісно інтегроване в ринок праці та закріплене в трудовому законодавстві (контракти, оплата, соціальні гарантії); належить до системи формальної освіти; є одним із ключових варіантів для випускників неповної середньої школи поряд із загальною освітою чи іншими формами ПТО; користується значним попитом серед молоді, хоча знайти роботодавця вдається не всім; не завжди відкриває прямий доступ до університетів, вимагаючи додаткових курсів або іспитів. Попри спільні риси, існують відмінності. У Данії, наприклад, навчання починається з підготовчого курсу в коледжах чи майстернях ПТО, після якого потрібно знайти місце стажування (Cedefop, 2012).

Загалом учнівство в цих країнах є усталеною та соціально визнаною формою підготовки. Воно охоплює широкий спектр професій, сприяє формуванню комплексних навичок і завершується випускним іспитом, диплом за результатами якого має високу цінність на ринку праці.

Навчання у системі учнівства поєднує практичну підготовку на підприємстві та теоретичну освіту у закладах освіти. Практичні заняття проводять досвідчені наставники, а теоретична підготовка відбувається у державних школах, навчальних центрах чи професійно-технічних училищах. Програми залежать від професії: у Німеччині існують національні рамки, а остаточні навчальні плани визначаються на державному рівні.

В Австрії шкільна освіта доповнює практичне навчання, поєднуючи загальноосвітні та професійні елементи. Незважаючи на орієнтацію на робоче місце, стажування розглядається як форма навчання, а не зайнятості.

Управління такими системами є плюралістичним: держава керує шкільною освітою, а соціальні партнери – змістом і організацією навчання на робочому місці. У Німеччині роботодавці через палати впливають на шкільні програми та іспити, у Данії ж процес створення кваліфікацій відбувається за участю коледжів, викладачів, студентів та соціальних партнерів на основі консенсусу (*Vocational education and training in Europe: Denmark, 2018*).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Дуальна освіта в країнах Європейського Союзу поєднує навчання на робочому місці та теоретичну підготовку в закладах освіти, що забезпечує здобувачам професійні навички, практичний досвід і соціальну адаптацію до ринку праці. Системи учнівства, характерні для Німеччини, Австрії та Данії, інтегровані в законодавство, підтримуються роботодавцями та державними структурами й користуються високим попитом серед молоді. Учасники отримують оплачуване стажування, яке, поряд зі шкільною освітою, формує всебічний професійний потенціал та гарантує здобуття загальновизнаної кваліфікації.

Організаційні засади дуальної освіти базуються на взаємодії держави, соціальних партнерів та закладів освіти. Держава регулює стандарти навчання і шкільні програми, а роботодавці та професійні асоціації відповідають за практичну підготовку та контроль якості. Така модель забезпечує гнучкість, адаптованість до потреб ринку праці й створює альтернативні шляхи професійної освіти для молоді, зменшуючи ризик відрахування та сприяючи соціальній інтеграції.

Перспективами подальших наукових пошуків можуть стати практичні кейси з організації дуальної освіти в закладах професійної освіти та навчання в країнах Європейського Союзу.

ЛІТЕРАТУРА

- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2016). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. *Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn.
- BMBF Federal Ministry of Education and Research & Federal Law Gazette [BGBl] (2005). *Vocational Training Act Berufsbildungsgesetz (BBiG) of 23 March 2005*. Bonn.
- 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.
- Cedefop (2012). *Vocational Education and Training in Denmark Short Description*.
- 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.
- Graf, L. (2013). *The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany, and Switzerland*.
- Greinert, W.-D. (1988). Markmodell, Schulmodell!, duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung. *Die berufsbildende Schule*, pp. 145-156.
- Greinert, W.-D. (2003). *Realistische Bildung in Deutschland: Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung*. Hohengehren: Schneider.
- Ministry of Employment, Labour, Vocational Training and Social Dialogue. <http://www.emploi.gouv.fr/dispositif/contrat-apprentissage>.
- Muehlmann, S., & Wolters, S. C. (2014). Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses. *IZA Journal of Labor Policy*.
- 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.

SUMMARY

Kuksa Tetiana, Shtyka Yurii. Organizational foundations of dual education in European Union countries.

The article outlines the organizational foundations of dual education in European Union countries, focusing on the integration of learning and practical work experience within national vocational education and training systems. It examines different models of combining theoretical instruction with work-based learning, commonly referred to as alternating or dual systems. These models include comprehensive apprenticeship systems, programs in which internships are combined with other forms of vocational education, vocational schools with a significant proportion of workplace training, and predominantly school-based VET programs.

Special attention is paid to the structural features of the educational process and the roles of the state, social partners, and employers in ensuring the quality of vocational training. The article analyzes how legislative frameworks, national curriculum standards, and professional qualification regulations contribute to the effectiveness and reliability of dual education systems. Comprehensive apprenticeship systems in countries such as Austria, Denmark, and Germany are highlighted as examples where practical training is fully integrated with theoretical instruction and closely aligned with labor market needs.

In these systems, apprenticeship is legally regulated, supported by employers and public institutions, and widely recognized and valued by young people. Participants receive paid internships that complement their formal education, enabling them to develop comprehensive professional competencies and achieve qualifications acknowledged across the labor market. These programs offer opportunities for both general and vocational learning, contributing to the overall personal and professional development of students.

The organizational foundations of dual education are based on a collaborative relationship between the state, social partners, and education institutions. The state establishes standards for curricula and theoretical instruction, while employers and professional associations are primarily responsible for practical training and quality assurance. This model ensures flexibility and adaptability to labor market demands, allowing vocational education to respond to changing economic conditions and sectoral requirements.

Furthermore, dual education provides alternative pathways for students, reducing early school leaving and supporting social inclusion. By combining structured workplace experience with formal education, these systems help young people transition smoothly into the labor market, enhancing employability and career prospects. The dual model also fosters close cooperation between businesses and schools, encouraging mutual accountability and continuous improvement of training standards.

Key words: *dual education, vocational training, vocational education and training, internship, apprenticeship, European Union countries.*