

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД**  
**«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**ГЛАЗКОВА ІРИНА ДАМИРІВНА**

**УДК 377.091(430)**

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ДУАЛЬНА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ**

015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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



І. Д. Глазкова

Науковий керівник

Хижняк Інна Анатоліївна,  
доктор педагогічних наук,  
професор

## АНОТАЦІЯ

Глазкова І.Д. Дуальна система професійної освіти Німеччини. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). – Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет». – Слов'янськ, 2020.

Дисертація є комплексним дослідженням, у межах якого виявлено історичні передумови виникнення й розвитку дуальної системи в професійній освіті Німеччини; уточнено основні етапи її розвитку на основі історичного, соціально-політичного та законодавчого критеріїв; виокремлено теоретичні засади дуальної системи професійної освіти, що сформувалися в Німеччині в процесі історичного розвитку, обґрунтовано вплив на цей процес соціально-політичних чинників; узагальнено й систематизовано нормативно-правові, змістові, структурні та методичні характеристики сучасної дуальної системи професійної освіти Німеччини; досліджено історичні підвалини розвитку форм вітчизняного професійного навчання, аналогічних дуальній формі, обґрунтовано формування в цьому процесі передумов для запровадження дуальної форми здобуття освіти в Україні в умовах реформування освітньої системи, охарактеризовано стан упровадження дуальної форми здобуття освіти в Україні на теоретичному, практичному і законодавчому рівнях; визначено перспективні напрями розвитку дуальної форми здобуття професійної освіти в Україні на сучасному етапі, обґрунтовано практичні шляхи їх реалізації.

За допомогою теоретичних методів досліджено історичні події, що визначили особливості виникнення і розвитку дуальної системи професійної освіти Німеччини, встановлено історичні передумови розвитку дуальної системи в професійній освіті Німеччини, а саме: 1) активний розвиток учнівської ремісничої практики у XII – XIII ст.; 2) культурний та технічний розвиток німецького суспільства у XIII – XIV ст.; 3) формування в XV – XVI ст. європейських держав та економічна конкуренція між ними, заснування різних типів шкіл (академій), що стали прообразом майбутніх професійних шкіл;

4) активний розвиток мануфактур та початок індустріалізації в країні у XVII – XVIII ст., масштабні реформи в системі професійної освіти, виникнення професійних шкіл; 5) економічне відставання Німеччини у середині XIX ст. та промисловий переворот кінця XIX – початку XX ст.; 6) наукове дослідження процесів професійної освіти на теоретичному та практичному рівнях наприкінці XIX – початку XX ст.; 7) надання доступу до професійної освіти в сфері промисловості жінкам через участь Німеччини у Першій світовій війні, внесення до дуальної системи навчання елементів демократизації; 8) возз'єднання країни наприкінці XX ст., емоційне піднесення суспільства, паралельний розвиток дуальної системи професійної освіти на теоретичному, практичному та законодавчому рівнях.

Уточнено основні етапи розвитку дуальної системи професійної освіти Німеччини на основі історичного, соціально-політичного та законодавчого критеріїв: 1) 1938 – 1939 роки – виникнення дуальної системи професійної освіти Німеччини; 2) 1940 – 1945 роки – застій у розвитку дуальної системи професійного навчання через участь Німеччини у Другій світовій війні; 3) 1945 – 1990 роки – розвиток системи дуальної освіти лише у ФРН, посилення процесів демократизації, напрацювання міцного теоретичного та методичного підґрунтя, створення концептуальних основ, чіткої системи регулювання та фінансування професійної освіти; 4) 1990 – 2005 роки – криза дуальної системи професійної освіти після об'єднання ФРН та НДР, зниження якості професійного навчання, зменшення кількості компаній, які співпрацювали з професійними школами, малий вибір навчальних місць, безробіття; 5) від 2005 року і дотепер – етап модернізації дуальної системи професійної освіти в Німеччині, значне зростання кількості закладів дуальної професійної освіти, працевлаштування випускників, посилення теоретичної бази, збільшення кількості наукових досліджень в сфері дуальної освіти та ін.

До основних теоретичних засад, які сформувалися історично і впливають на ефективність системи дуальної освіти, становлячи основні напрями її практичної реалізації, належать: 1) взаємозв'язок теоретичного та практичного навчання

(дуальний принцип професійної освіти); 2) ідеологічно-виховна спрямованість професійного навчання; 3) наявність міцного теоретичного підґрунтя дуальної освіти, сформованого внаслідок системного наукового вивчення процесів професійного навчання із застосуванням дуальної системи; 4) чітке нормативно-правове регулювання системи професійної освіти, коріння якого сягають XVIII ст. і яке наразі активно розвивається, гнучко реагуючи на зміни в суспільному, економічному, політичному житті країни. Основою нормативно-правової бази дуальної системи професійної освіти Німеччини є: Основний закон; Закон «Про професійну освіту»; «Положення про ремесла»; Закон «Про захист молоді, яка працює»; Закон «Про обов'язкову шкільну освіту»; шкільні закони земель, які визначають умови викладання та навчання, права та обов'язки педагогічного персоналу та здобувачів освіти в школі та інші нормативні документи трудового права.

Дослідження дуальної системи навчання в Німеччині на сучасному етапі дозволило виділити чинники, які дозволяють їй успішно функціонувати: дуальна система професійної освіти Німеччини є системою, що склалася історично; висока економічна розвиненість Німеччини, розвинені малі та середні компанії потребують великої кількості кваліфікованих спеціалістів на ринку праці; компанії, що надають навчальні місця, вмотивовані вигодами від дуальної системи освіти та мають необхідні можливості й компетенції до провадження дуального навчання; наявне впливове, ефективне та компетентне управління дуальною системою урядом, роботодавцями, палатами, профспілками тощо; склалося широке суспільне визнання стандартів професійної освіти завдяки впливу соціальних партнерів та співробітництву зацікавлених сторін – учасників дуальної системи навчання; дуальна система професійної освіти надає можливості для особистісно орієнтованого процесу професійної орієнтації і більш якісної підготовки молоді до професійного навчання у порівнянні з класичною системою вищої освіти.

Установлено, що дуальна форма професійної освіти не є новою для української освітньої системи, вона має вітчизняні історичні аналоги, адже

розвиток системи професійної освіти в Україні був частково подібним до німецького зразка, однак політичні, суспільні, економічні обставини, які в Німеччині сприяли розвитку цієї форми професійного навчання, на території нашої держави були такими, що унеможливили розвиток цієї продуктивної форми професійної освіти впродовж попередніх століть. В Україні була наявна практика ремісничого навчання, робітничого навчання (кінець XIX – початок XX століття), професійної освіти в закладах різних типів (кінець XX – початок XXI століття), що сформували вітчизняні традиції дуальної форми професійного навчання: наявність загальноосвітньої складової, збільшення питомої ваги самостійної й науково-дослідної роботи студентів, безперервний характер виробничої практики, акцентоване ідеологічне й виховне підґрунтя освітнього процесу, регіональний і етноконфесійний аспекти професійного навчання.

Вказано, що сучасний етап розвитку дуальної освіти в Україні розпочався в другому десятилітті XXI ст. і характеризується надзвичайно активним розвитком цієї форми професійної освіти, який проявляється на трьох рівнях: законодавчому, науковому, практичному. Наразі в Україні розроблено законодавчу базу, зокрема термін «дуальна освіта» в єдиному тлумаченні використовується в законах України «Про освіту», «Про фахову передвищу освіту», «Про вищу освіту». У законі «Про професійну (професійно-технічну) освіту» поняття «дуальна освіта» не використовується, проте вказано, що ця форма здобуття освіти регулюється відповідними положеннями. У питаннях організації дуальної форми здобуття освіти вітчизняні науковці і викладачі-практики спираються на «Концепцію підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти», «Положення про дуальну форму здобуття освіти», «Типовий договір про здобуття професійної (професійно-технічної) освіти за дуальною формою» та «Концепцію реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року».

Вивчено стан розроблення проблеми становлення й розвитку дуальної форми професійної освіти в Україні на теоретичному рівні та виокремлено

основні тематичні напрями фундаментальних узагальнювальних досліджень: 1) іноземний напрям (вивчення й порівняння іноземного досвіду впровадження дуальної освіти); 2) теоретичний напрям (обґрунтування теоретичних засад вітчизняної системи дуального навчання); 3) практичний напрям (висвітлення й аналіз перших результатів упровадження в закладах освіти України елементів чи повної форми дуального навчання); 4) проблемно-перспективний напрям (аналіз проблем у реалізації дуальної форми здобуття освіти в Україні і обґрунтування способів їх подолання).

Указано перспективні напрями розвитку української системи дуальної освіти на загальнодержавному, регіональному та місцевому рівнях: 1) загальнодержавний рівень – ухвалення нормативно-правових актів, у яких регламентуються загальні й часткові питання організації дуального навчання в усіх можливих аспектах правової взаємодії суб'єктів дуальної форми здобуття освіти; формування теоретичних засад дуальної форми здобуття освіти з урахуванням вітчизняного досвіду дуальної форми навчання; 2) регіональний рівень – реалізація загальнодержавних стратегій у розвитку регіону; підтримка та забезпечення функціональності й ефективності інфраструктури соціального партнерства для дуальної форми здобуття освіти; урахування краєзнавчих чинників у розвитку промисловості, науки, освіти; 3) місцевий рівень – реалізація загальнодержавних та регіональних нормативних документів на практиці з урахуванням профілю підготовки здобувачів на засадах педагогіки партнерства, національного трудового виховання молоді, інноваційності технологій, освіти впродовж життя.

Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості реалізації розроблених перспективних напрямів впровадження дуальної системи в практику професійної освіти України задля підвищення якості професійного навчання, відпрацювання міцної нормативної бази та стратегії розвитку дуальної системи професійної освіти, використання потенціалу реалізації німецького досвіду в освітньому просторі України; у практичному використанні матеріалів спецкурсу «Професійна підготовка робітничих кадрів у дуальній системі освіти» та

навчального посібника «Дуальна система освіти Німеччини» в професійній підготовці майбутніх педагогів професійного навчання та майстрів виробничого навчання в системі професійної, фахової передвищої та вищої освіти. Отримані дані можуть бути використані в дослідженнях з теорії та методики професійної освіти, у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, у ході розроблення навчально-методичного комплексу професійної підготовки робітників.

**Ключові слова:** професійна освіта, дуальна система професійної освіти, дуальна форма здобуття освіти, заклад професійної освіти, Німеччина.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

### Статті у наукових фахових виданнях України

1. Хижняк І., Глазкова І. Становлення теоретичного та практичного компонентів дуальної системи освіти в Німеччині. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2019. № 9 С. 70–83. URL: <http://pptma.dn.ua/index.php/files/136/9/6/7Khyzhniak70-83.pdf>
2. Глазкова І. Д. Історичні передумови виникнення й розвитку дуальної системи професійної освіти Німеччини. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / ред. кол.: проф. Матвєєва О. О. (голов. ред.) та інші*. Харків : ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2019. Вип. 53. С. 6-22.

### Статті у наукових виданнях інших держав

3. Глазкова І. Досвід освітньої системи Німеччини в розвитку дуальної форми навчання в Україні. *Scientific discussion (Praha, Czech Republic)*. 2019. № 38. С. 8–11.

### Опубліковані праці апробаційного характеру

4. Глазкова І. Дуальна система професійної освіти: досвід Німеччини. *Економіко-гуманітарні проблеми сьогодення : матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф., Краматорськ, 17–18 жовт. 2019 р.* Краматорськ: ДНАБА, 2019. С. 111 – 114.
5. Глазкова І. Дуальна форма навчання в системі класичних моделей професійної освіти в країнах європейського союзу. *Професіоналізм педагога в*

*умовах освітніх інновацій* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., Слов'янськ, 04–05 жовт. 2018 р. Слов'янськ: Мінідрукарня «Папірус», 2018. С. 205 – 209.

6. Глазкова І. Нормативно-правові основи професійної освіти в Німеччині. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., Слов'янськ, 26–27 верес. 2019 р. Слов'янськ: Мінідрукарня «Папірус», 2019. С. 184 – 187.

7. Глазкова І. Система дуальної професійної освіти – нагальна вимога часу. *Проблеми технологічної та професійної освіти в контексті Закону України «Про освіту» (2017)* : матеріали V Всеукр. конф., Слов'янськ, 29–30 лист. 2017 р. Слов'янськ: ДДПУ, 2017. С. 61 – 63.

8. Глазкова І. Світові системи професійної освіти. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти* : матеріали XX Міжнар. наук.-практ. конф., Монреаль, 30 – 31 травня 2020 р. Монреаль: СРМ «ASF», 2020. С. 76–79.

9. Глазкова І. Дуальна система освіти Німеччини : навч. посіб. / І. Глазкова. Рубіжне : ФОП Глазков Р.М., 2020. 127 с.

## ABSTRACT

Hlazkova I.D. The Dual System of Vocational Training in Germany. - Qualifying scientific work published as manuscript.

The dissertation for the purpose of obtaining the PhD degree on a specialty 015 Professional education (in the field of specializations). - SHEI “Donbass State Pedagogical University”, Sloviansk, 2020.

The dissertation is a complex research in terms of which the historical preconditions of dual system origin and development of vocational education in Germany are searched out; significant stages of dual system of vocational education further development based on historical, socio-political and legislative criteria are clarified; the theoretical foundations of the dual system of vocational education formed



in Germany in the process of historical development are highlighted, the impact of socio-political factors on this process is justified; regulatory, substantive, structural and methodological characteristics of the modern dual system of vocational education in Germany are summarized and systematized; the history of development of forms, similar to the dual form, of domestic vocational training, was investigated, establishment in this process of prerequisites for the introduction of dual form of education in Ukraine in the process of reforming the educational system is substantiated, the state of implementation of dual form of education in Ukraine on theoretical, practical and legislative levels is described; the prospective directions of development of a dual form of vocational training in Ukraine at the present stage are defined, practical ways of their realization are proved.

With the help of theoretical methods the historical events, which determined the peculiarities of origin and development of the dual system of vocational education in Germany, were investigated, the historical prerequisites for the development of dual system in vocational education in Germany were established, to be exact: 1) active development of students' handicraft practice in XII – XIII centuries; 2) cultural and technical development of German society in the XIII – XIV centuries; 3) establishment of European states in XV – XVI centuries and economic competition between them, foundation of different types of schools (academies) that became a prototype of future vocational schools; 4) active development of manufactures and the beginning of industrialization in the country in XVII – XVIII centuries, major reforms in the system of professional education, emergence of vocational schools; 5) the economic slowdown of Germany in the middle of the XIX century and the industrial revolution in the late XIX – early XX century; 6) scientific research of professional education processes on theoretical and practical levels in the late XIX – early XX century; 7) the participation of Germany in the World War I, providing access to vocational education in industry for women, introducing elements of democratization into the dual system of education; 8) reunification of the country at the end of the 20th century, emotional rise of the society, parallel development of dual system of professional education on theoretical, practical and legislative levels.

The main stages of development of Germany's dual system of vocational education based on historical, socio-political and legislative criteria were specified: 1) 1938 – 1939 - the beginning of dual system of vocational education in Germany; 2) 1940 – 1945 - stagnation in the development of dual system of vocational education through the participation of Germany in the World War II; 3) 1945 – 1990 – development of dual education system only in West-Germany, strengthening of democratization processes, development of a strong theoretical and methodological basis, creation of conceptual foundations, a clear system of regulation and financing of vocational education; 4) 1990 – 2005 – crisis of the dual system of vocational education after the unification of West- and East-Germany, decrease in the quality of vocational education, reduction in the number of companies, that cooperated with vocational schools, small choice of study places, unemployment; 5) Since 2005 and up to now - the stage of modernization of the dual system of vocational education in Germany, a significant increase in the number of institutions of dual vocational education, employment of graduates, strengthening the theoretical base, increasing the number of scientific research in the field of dual education, etc.

The main theoretical foundations, that have been formed historically and impact on the effectiveness of the dual education system, making up the main directions of its practical implementation, include: 1) interrelation of theoretical and practical training (dual principle of vocational education); 2) ideological and pedagogical orientation of professional training; 3) availability of a strong theoretical basis for dual education formed as a result of systematic scientific study of vocational training processes by using the dual system; 4) a clear regulatory system of vocational education, which takes its roots back in the XVIII century, that is now actively developing, flexibly responding to changes in the social, economic and political life of the country. The basis to the legal framework of the dual system of vocational education in Germany are: Basic Law for the Federal Republic of Germany, Vocational Training Act, Youth Employment Protection Act, Compulsory Education Act, federal states school laws which define the conditions of teaching and learning, the rights and obligations of teaching staff and applicants for education at school and other labour law regulations.

It has been established that the dual form of vocational education is not new to the Ukrainian educational system, it has national historical analogues, as the development of the vocational education system in Ukraine was partly similar to the German model, however, political, social and economic circumstances in Germany contributed to the development of this form of vocational education, and in our country there were those that made it impossible to develop this productive form of vocational education. In Ukraine, there was the practice of handicraft training, worker's training (end of XIX - beginning of XX century), vocational education in institutions of various types (end of XX - beginning of XXI century), which formed the national traditions of dual form of vocational training: the presence of a general educational component, increasing the share of independent and research work of students, continuous nature of industrial practice, emphasized ideological and educational basis of the educational process, regional and ethno-confessional aspects of vocational training.

It is stated that the modern stage of dual education development in Ukraine began in the second decade of the XXI century and is characterized by extremely active development of this form of vocational education, which is manifested at three levels: legislative, scientific and practical. Now Ukraine has developed a legal framework, in particular, the term "dual education" is used in a single interpretation in the laws of Ukraine, such as: Education Act, Professional Before Higher Education Act and Higher Education Act. The Act on Vocational (Technical and Vocational) Education does not use the term "dual education", but specifies that this form of education is regulated by the relevant regulations. Ukrainian scientists and practitioners rely on the "Concept of training specialists in the dual form of education", "Regulations on the dual form of education", "Model agreement on obtaining vocational (technical and vocational) education in the dual form" and "Concept of implementing state policy in the field of vocational (technical and vocational) education "Modern vocational (technical and vocational) education" for the period up to 2027".

The state of developing of the problem of establishment and progression of dual form of professional education in Ukraine was studied on the theoretical level and the main thematic directions of fundamental generalizing research were highlighted: 1)

foreign direction (studying and comparing the foreign experience in implementing of dual education); 2) theoretical direction (objectivation of the theoretical foundations of the Ukrainian dual education system); 3) practical direction (presentation and analysis of the first results of the introduction in educational institutions of Ukraine of elements or a full form of dual education), 4) problematic and challenging direction (analysis of problems in implementing the dual form of education in Ukraine and validation of ways to overcome them).

Prospective directions for the development of the Ukrainian dual education system at the national, regional and local levels are indicated: 1) national level: adoption of regulatory and legal acts that will regulate general and private issues in the organisation of dual education in all possible aspects of legal interaction between subjects of dual education; development of theoretical foundations for dual education taking into account Ukrainian experience of dual education; 2) regional level: implementation of national strategies in the development of the region; supporting and ensuring the functionality and efficiency of the social partnership infrastructure for dual forms of education; taking into account local history factors in the development of industry, science and education; 3) local level: implementation of national and regional regulatory documents in practice, taking into account the profile of trainees on the principles of partnership pedagogy, national labour education of young people, innovation of technologies, and life-long education.

**The practical importance of the obtained results** lies in the possibility of realization of the developed perspective directions of implementation of the dual system in the practice of vocational education in Ukraine in order to improve the quality of vocational training, development of a solid regulatory framework and strategy of development of the dual system of vocational education, use of the potential of implementation of the German experience in the educational space of Ukraine; in the practical use of the materials of the special course "Vocational Training of Workers in the Dual System of Education" and the teaching material "The Dual System of Education in Germany" in the professional preparation of future teachers of the vocational training and masters of industrial training in the system of vocational, special

before higher and higher education. The obtained data can be used in research on the theory and methodology of vocational education, in the system of professional advancement of teaching staff, in the development of an educational and methodological complex for the vocational training of the specialists.

**Key words:** vocational education; dual system of vocational education; dual form of obtaining education; vocational education institution; company, that provides the place of training; trainer; practical component; theoretical component.

## **THE LIST OF OBTAINER'S PUBLICATIONS**

### **Articles in scientific publications of Ukraine**

1. Khyzhniak I., Hlaskova I. The Development of the Theoretical and Practical Components of the Dual Education System in Germany. *“The Professionalism of the Teacher : Theoretical and Methodological Aspects”* 2019. No. 9 P. 70–83. URL: <http://pptma.dn.ua/index.php/files/136/9/6/7Khyzhniak70-83.pdf>

2. Hlaskova I. Historical Prerequisites of the Dual Training System Foundation and Development in Vocational Education of Germany. *Zasobi navčal'noji ta naukovo-doslidnoi roboti: Collection of scientific works* /Editor-in-Chief: Prof. Matveeva O.O. and others. Kharkiv, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 2019, Issue: 53. P. 6-22.

### **Articles in scientific publications of other countries**

3. Hlaskova I. The Experience of German Education System in Developing Dual Form of Education in Ukraine. *Scientific discussion (Praha, Czech Republic)*. 2019. No. 38. P. 8–11.

### **Published works of a probation type**

4. Hlaskova I. Dual vocational education system: German experience. *The economic and humanitarian problems of our time: The Materials of the First Scientific and Practical Conference*, Kramatorsk, 17-18 October 2019, Kramatorsk, Donbas National Academy of Civil Engineering and Architecture. 2019. P. 111-114

5. Hlaskova I. A Dual Form of training in the system of classical models of vocational education in the European Union. *Professionalism of teachers in terms of*

*educational innovations*, Sloviansk, 04-05 October 2018, Sloviansk: Mini-Typography „Papyrus“. 2018. P. 205 – 209.

6. Hlaskova I. The legal and regulatory framework for vocational education in Germany. *Professionalism of the Teacher in the Context of Educational Innovations* : materials of The III International Scientific and Practical Internet- Conf., Sloviansk, 26-27 September 2019, Sloviansk: Mini-Typography „Papyrus“ 2019. P. 184 – 187.

7. Hlaskova I. The system of dual vocational education is an urgent requirement of the time. *Problems of technological and vocational education in the context of the Education Act of Ukraine (2017)* : materials of All-Ukrainian Conf., Sloviansk, 29-30 p. 2017, Sloviansk, Donbass State Pedagogical University, 2017 P. 61-63.

8. Hlaskova I. Global vocational education systems. *Actual issues, problems and prospects of development of humanitarian knowledge in the modern information space: national and international aspects* : materials of XX International Scientific and Practical Conf., Montreal, 30 - 31 May 2020 Montreal: CPM "ASF", 2020. P. 76-79.

9. Hlaskova I. The Dual System of Education of Germany: a textbook / I. Hlaskova, Rubischne: SEP Hlaskov R.M. 2020. 127 p.

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ</b>	16
<b>ВСТУП</b>	17
<b>РОЗДІЛ 1. ІСТОРИЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ДУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ</b>	26
1.1 Історичні передумови виникнення й розвиток дуальної системи в професійній освіті Німеччини	26
1.2 Формування і розвиток теоретичних засад дуальної системи професійної освіти Німеччини: соціально- політичний аспект	47
1.3 Нормативно-правове регулювання та контроль якості дуальної системи освіти в Німеччині	69
Висновки до розділу 1	99
<b>РОЗДІЛ 2. СУЧАСНИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ ТА В УКРАЇНІ</b>	103
2.1 Характеристика дуальної системи навчання в Німеччині на сучасному етапі	103
2.2 Передумови і сучасний стан упровадження дуальної системи професійної освіти в Україні	130
2.3 Перспективні напрями розвитку дуальної форми здобуття професійної освіти в Україні	163
Висновки до розділу 2	190
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b>	196
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	203
<b>ДОДАТКИ</b>	234

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

МОН	–	Міністерство освіти і науки України
Мінсоцполітики	–	Міністерство соціальної політики України
Мінекономрозвитку	–	Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України



## ВСТУП

**Актуальність і доцільність дослідження.** Реформування освіти України в руслі сучасних загальноєвропейських тенденцій ставить перед українським суспільством завдання підготовки молоді, що має ґрунтуватися на кращих досягненнях світової та української педагогічної науки, історії та культури. Однією з важливих проблем освіти, яка потребує якнайшвидшого розв'язання, є недостатній рівень готовності багатьох випускників закладів вищої, фахової передвищої та професійної (професійно-технічної) освіти до самостійної професійної діяльності на первинних посадах, відповідних здобутій освіті.

Формування й аналіз готовності закладів освіти впроваджувати елементи дуальної системи освіти, мотивації здобувачів освіти до навчання за дуальною формою та роботодавців до участі в підготовці висококваліфікованих робітників, є актуальною проблемою сьогодення, яка вирішується в загальносвітовому масштабі: «Стратегія «Європа – 2020» (European Commission) [184], «Про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на період 2011 – 2020 рр.» (The Bruges communiqué) [265], рекомендації ЮНЕСКО «Про технічну та професійну освіту і навчання» [250] та ін. У нормативних документах визначено ключові ініціативи з підвищення ефективності систем освіти і полегшення працевлаштування молоді, модернізації ринків праці та розширення можливостей людей шляхом навчання протягом усього життя з метою підвищення професійної активності, адаптованості та відповідності попиту на ринку праці.

У Брюггському Комюніке визначено стратегічні завдання європейської співпраці в галузі професійної освіти та вказано ключові фактори розвитку якості і компетенцій персоналу підприємств в контексті навчання, інструктування, консультування здобувачів освіти на робочих місцях [265]. За рекомендаціями ЮНЕСКО 2015 року, «технічно-професійна освіта і навчання може

забезпечуватися на рівнях середньої, післясередньої і вищої освіти, включаючи навчання на робочому місці, безперервну професійну підготовку і підвищення професійного рівня з можливим присвоєнням кваліфікації» [250].

Вагомий внесок у розвиток інтеграційних процесів у професійній освіті в Європі належить Копенгагенському процесу, в ході якого ініціювалися ґрунтовні національні реформи у сфері професійної освіти, формувались й апробувались численні пілотні моделі (визнання неформальної освіти й акредитації отриманого раніше навчання; програми професійного навчання для різних цільових груп; нові схеми фінансування, які мотивують громадян до професійної освіти; різні моделі поєднання теоретичного навчання в закладі освіти з навчанням на виробництві; моделі поєднання навчання у закладах професійної освіти та в університетах (інтегровані програми) тощо) [126].

Питання реалізації дуальної системи професійної освіти підтримуються на законодавчому рівні і в Україні: Закон України «Про освіту» [103], Закон України «Про фахову передвищу освіту» [109], Закон України «Про вищу освіту» [94], Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти [92], Середньостроковий план пріоритетних дій уряду на період 2017 – 2020 рр. [101], Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2015 № 298 «Про впровадження елементів дуальної системи навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників» [83], Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти [54], План заходів з реалізації концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти [100] та ін. Процеси впровадження дуальної форми здобуття освіти в національній освітній системі перебувають у стані активного розвитку. Відповідно до вимог чинних нормативних документів, в умовах становлення дуальної форми здобуття освіти є важливою готовність закладів освіти забезпечити працевлаштування і дозволити доступ до навчання протягом всього трудового життя.

Учені висвітлюють у своїх публікаціях різні аспекти проблеми розвитку й реалізації дуальної освіти в Україні: Н. Абашкіна, В. Артемчук, Н. Базелюк, О. Бегма, Н. Бідюк, І. Бойчевська, О. Бородієнко, В. Вем'ян, А. Ворначев, Т. Герлянд, О. Давліканова, Ю. Деркаченко, С. Дrajниця, І. Дрозіч, А. Ємельянова, А. Загоруйко, А. Іващук, С. Іщераков, Ю. Карягін, Т. Козак, М. Колесник, Н. Корчинська, В. Кремень, С. Леу, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Новіков, Л. Савченко, В. Стешенко, В. Супрун, П. Полянський, Л. Пуховська, Т. Пятничук, В. Радкевич, В. Тер-Ованес'ян, В. Черніченко, І. Хижняк, М. Шимановський, О. Щербак, О. Яковенко та ін.

Окремі питання організації виробничого навчання учнів закладів професійно-технічної освіти різного профілю досліджували А. Бугерко, В. Васильєв, М. Кондратов, Н. Лозинська, Л. Лук'янова, В. Паржицький, Л. Поважна та ін. Порівняльно-педагогічний аналіз національних систем освіти та проблем професійної підготовки кваліфікованих робітників на матеріалах інших країн здійснювали Н. Абашкіна, Т. Десятов, А. Каплун, Н. Пазюра, Л. Сергєєва та ін. Сутність і особливості організації професійної освіти у цілому та особливості організації й функціонування дуальної системи професійної освіти Німеччини, проблеми профільного навчання у професійних школах, тенденції реформування професійної освіти Німеччини тощо вивчали М. Авраменко, І. Бойчевська, Н. Воробйов, Т. Дрожжина, М. Клітцинг, Т. Козак, А. Копитов, Ю. Кравець, М. Кузів, В. Павленко та ін.

У результаті урахування висновків цих та інших дослідників, вимог сучасних нормативних документів, а також через недостатність вітчизняного досвіду підготовки фахівців із використанням дуальної форми здобуття професійної освіти видається доцільним і необхідним звернутися до історичного досвіду інших країн, а саме, Німеччини, яка має багатовікові традиції розвитку і реформування дуальної системи професійної освіти і наразі також відчуває на собі вплив загальносвітових процесів, пов'язаних з економічною глобалізацією.

Дуальна система професійної освіти традиційно та історично глибоко вкорінена в Німеччині і має широке визнання як в економіці, так і в суспільстві. Історія розвитку дуальної системи професійної освіти Німеччини є складовою історії світової педагогічної думки. За оцінкою швейцарського Міжнародного інституту моніторингу якості робочої сили, Німеччина є світовим лідером та входить у першу групу країн за рівнем кваліфікації кадрів, що спричинює активний науковий інтерес до вивчення системи професійної освіти цієї країни.

Термін «дуальна система» (від лат. *dualis* – подвійний) був введений у педагогічну термінологію в середині 60-х років минулого століття у ФРН як нова, більш гнучка форма організації професійного навчання. Дуальність як методологічна характеристика професійної освіти передбачає узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфери з підготовки кваліфікованих кадрів певного профілю в межах організаційно-відмінних форм навчання [36].

Незважаючи на значну кількість наукових доробків, присвячених становленню та сучасному стану розвитку дуальної системи професійної освіти Німеччини, вони здебільшого мають частковий та аспектний характер і не містять результатів комплексного історичного, порівняльного, теоретико-методичного дослідження однієї із загальноновизнаних найефективніших моделей професійної освіти у світі. Отже, потреба запровадження в Україні дуальної форми здобуття освіти, дефіцит вітчизняного досвіду, недостатність наукового вивчення дуальної системи професійної освіти Німеччини в українській науковій думці обґрунтовують необхідність комплексного дослідження ідей та здобутків німецької дуальної системи професійної освіти. Актуальність зазначеної проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Дуальна система професійної освіти Німеччини»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Наукова робота виконана відповідно до комплексної теми наукових досліджень «Інноваційні технології в технологічній освіті» (реєстраційний номер

0115U00307) кафедри педагогіки і методики технологічної та професійної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

Тема затверджена вченою радою ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (протокол від 31.11.2017 року № 4).

**Об'єкт дослідження** – дуальна система професійної освіти Німеччини.

**Предмет дослідження** – теоретичні, нормативно-правові та практичні засади розвитку дуальної системи професійної освіти в її історичному поступі.

**Мета** дослідження – на основі цілісного наукового аналізу становлення та розвитку дуальної системи професійної освіти в Німеччині визначити її теоретичні, нормативно-правові й практичні засади розвитку та окреслити можливості творчого використання конструктивних ідей німецького досвіду в умовах реформування системи професійної освіти України.

Для досягнення мети поставлено такі **завдання**:

1. Розкрити історичні передумови становлення дуальної системи професійної освіти Німеччини, виокремити й охарактеризувати етапи її розвитку.

2. Проаналізувати теоретичні та нормативно-правові засади дуальної системи професійної освіти, що сформувалися в Німеччині в процесі її історичного розвитку.

3. Визначити структурні, змістові, та методичні особливості дуальної системи професійної освіти в сучасній Німеччині.

4. Схарактеризувати особливості та проблеми впровадження дуальної форми здобуття освіти в Україні.

5. Визначити перспективні напрями розвитку дуальної форми здобуття професійної освіти в Україні з урахуванням конструктивних ідей німецького досвіду.

Для досягнення мети та розв'язання визначених дослідницьких завдань використовувався комплекс взаємопов'язаних **методів дослідження**: *теоретичні*:

аналіз філософської, психолого-педагогічної, методичної та історичної літератури, нормативно-правових документів у галузі освіти; аналіз та узагальнення педагогічного досвіду; моделювання; систематизація, узагальнення та формулювання на їх основі висновків дослідження; *емпіричні* – опитування, спостереження, бесіди.

**Методологічну основу** дослідження становить теорія наукового пізнання; положення про формування і різнобічний розвиток особистості; принципи загального зв'язку і залежності, філософського вчення про діяльність, зокрема, філософсько-теоретичного тлумачення праці як матеріально-перетворювальної предметної діяльності; філософські положення про взаємозв'язок загального й унікального; інтеграцію теорії і практики; динамічність розвитку неперервної професійної освіти на основі принципів цілісності, структурованості, практичної спрямованості, функціональності, культуровідповідності, полікультурності, активного навчання, партнерства і паритетності стосунків; концепції акмеології та аксіології.

**Джерельна база дослідження:** наукові праці українських і іноземних учених (статті, монографії, дисертації, автореферати); довідково-енциклопедична література Німеччини та України; матеріали науково-практичних конференцій, присвячених проблемам професійної освіти, зокрема дуальної системи професійної освіти Німеччини; нормативно-законодавчі документи України та Німеччини, розпорядження та постанови Кабінету міністрів України, накази Міністерства освіти і науки України, накази, постанови й рекомендації Федерального міністерства освіти і науки, Постійної Конференції міністрів освіти і культури федеральних земель та Федерального інституту професійного навчання, Державний стандарт професійно-технічної освіти України, рамкові освітні програми та рамкові навчальні плани закладів професійної освіти Німеччини, навчальні плани та освітні програми закладів професійної освіти України; електронні ресурси (офіційні сайти німецьких та українських закладів

професійної освіти, федерацій роботодавців тощо); положення методології порівняльної педагогіки (О. Бородієнко, В. Радкевич, Л. Пуховська та ін.), концепції розвитку освіти в сучасних умовах (В. Кремень та ін.), ідеї та висновки щодо особливостей розвитку професійної освіти в Україні на різних історичних етапах (Л. Зельман, І. Лікарчук, Н. Ничкало, С. Ситняківська, А. Селецький, М. Харламов та ін.).

**Наукова новизна і теоретична значущість** дисертаційного дослідження полягають в тому, що в ньому:

*уперше* у вітчизняній педагогічній науці здійснено цілісний аналіз становлення та розвитку дуальної професійної освіти Німеччини з урахуванням історичних, соціально-економічних, політичних, педагогічних чинників; обґрунтовано теоретичні засади розвитку дуальної системи професійної освіти Німеччини та їх міждисциплінарність; досліджено структуру системи дуальної освіти, показано її диверсифікаційність та зумовленість специфічним економічним і соціальним шляхом розвитку Німеччини; визначено перспективні напрями розвитку дуальної освіти в Україні з урахуванням конструктивних ідей німецького досвіду;

*конкретизовано* складність і розгалуженість нормативно-правових засад дуальної системи професійної освіти Німеччини; подібності та відмінності в розвитку систем професійного навчання в Україні та Німеччині; роль ремісничого та робітничого навчання в Україні в ХХ ст. як аналогів дуальної системи професійної освіти; соціально-політичне підґрунтя різних шляхів розвитку цих систем у історичному контексті.

*подальшого розвитку* набули історичні факти щодо розвитку дуальної освіти в Німеччині; положення щодо можливостей соціального партнерства в системі розвитку дуальної освіти;

до наукового обігу *введено* маловідомі німецькі наукові джерела, нові факти, документи стосовно розвитку дуальної освіти Німеччини.

**Практичне значення отриманих результатів** полягає в розробленні навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання та майстрів виробничого навчання в системі професійної, фахової передвищої та вищої освіти, зокрема, навчальний посібник «Дуальна система освіти Німеччини» і спецкурс «Професійна підготовка робітничих кадрів у дуальній системі освіти». Обґрунтовані перспективні напрями щодо можливості використання прогресивних ідей німецького досвіду можуть слугувати основою в процесі модернізації системи професійної освіти України, для розроблення концептуальних та нормативних документів із проблем дуальної освіти. Основні положення, теоретичні висновки, джерельна база дослідження можуть використовуватися в оновленні змісту навчальних курсів із професійної педагогіки, історії педагогіки, порівняльної педагогіки, методики професійної освіти, у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників; стати в нагоді науковцям, викладачам, аспірантам, студентам, які проводять дослідження з теорії і методики професійної освіти, порівняльно-педагогічні, історико-педагогічні дослідження.

Результати дослідження впроваджено у роботу ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-20-267/1 від 29.05.2020), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 1357 від 10.09.2020), Рубіжанського індустріально-педагогічного коледжу (довідка № 276/1 від 27.05.2020).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення, висновки, рекомендації й результати дослідження обговорено на конференціях різних рівнів:

*міжнародних* – «Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій» (м. Слов'янськ, 2018 р., 2019 р.), «Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі:



національний та інтернаціональний аспекти» (Канада – Сербія – Азербайджан – Польща – Україна, 2020 р.);

*всеукраїнських* – «Проблеми технологічної та професійної освіти в контексті Закону України «Про освіту» (2017) (м. Слов'янськ, 2017 р.), «Економіко-гуманітарні проблеми сьогодення» (м. Краматорськ, 2019 р.).

Основні положення роботи доповідалися на наукових семінарах та засіданнях кафедри теорії і методики професійної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Публікації.** Основні результати дослідження висвітлено у 10 публікаціях: 2 статті у наукових фахових виданнях України; 1 – у періодичному фаховому виданні іншої держави; 1 стаття в іншому виданні України; 5 праць апробаційного характеру; 1 посібник «Дуальна система освіти Німеччини».

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (280 найменувань, з них – 135 іноземними мовами), 2 додатки на 6 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 242 сторінки, основний зміст викладено на 187 сторінках. Робота містить 10 рисунків та 4 таблиці.

## РОЗДІЛ 1

### ІСТОРИЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ДУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

#### 1.1 Історичні передумови виникнення й розвиток дуальної системи в професійній освіті Німеччини

З'ясування історичних передумов виникнення дуальної системи професійної освіти Німеччини та виявлення тих чинників, що обумовлювали й коригували її розвиток упродовж століть є важливим для визначення ключових орієнтирів та положень, які зробили цю систему однією з найефективніших серед аналогічних систем різних країн світу і які слід враховувати під час розвитку дуальної системи освіти в Україні.

Відомо, що термін «дуальна система» (від лат. *dualis* – подвійний) був введений у педагогічну термінологію в середині ХХ ст. в Німеччині на позначення нової форми організації професійного навчання, яка передбачає «узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфери з підготовки кваліфікованих кадрів певного профілю в межах організаційно-відмінних форм навчання» [36]. Однак передусім у Німеччині упродовж тривалого часу склалися відповідні передумови, що уможливили виникнення дуальної системи освіти в її сучасному вигляді, а також забезпечили життєздатність та ефективність цієї системи. Розглянемо їх докладніше.

Виникнення системи професійної освіти як організованої системи підготовки кваліфікованих фахівців у Німеччині було закладено у період раннього Середньовіччя, що знайшло відображення в історичних дослідженнях таких вітчизняних та іноземних науковців, як Н. Абашкіна [1], Р. Арнольд [146], Г. Белковський [10], Х. Беннер [156], І. Бойчевська [15], К. Бюхер [16], Г. Грюнер [200], П. Денбостель [169], Т. Козак [53], А. Ліпсмайєр [228], Й. Мунх [231], Г. Федотова [135], Х. Фюр [187], К.В. Штратманн [260] та ін.

Г. Белковський [10], Н. Вольшлягер [185], В.-Д. Грайнерт [185], Й. Мунх [233], Г. Федотова [135] та ін. зазначили, що в цей час у Німеччині, як і у всій Європі та Азії, існувала впорядкована і відрегульована в правовому відношенні професійна освіта, яку отримували здебільшого юнаки у віці від 12 до 18 років, зазвичай приходячи на навчання до майстра на чотири роки. Цей час хлопець проживав у майстра, а його батьки покривали витрати на харчування й утримання. Майстер передавав учням ремісницькі знання і навички, якими володів сам. При цьому секрети, які були майже у всіх ремеслах і забезпечували переваги одного промислу над іншим, найчастіше зберігалися в таємниці, яку не дозволялося розкривати учням. Серед поширених професій у старовинних німецьких актах згадуються домашні ковалі, ливарники, кравці, шевці, теслі, столяри, золотих і срібних справ майстри та ін.

Професійне навчання і виховання в умовах ремісничої діяльності здійснювалося на основі застосування методів наслідування, повторення та формування в учнів умінь і навичок виконання складних операцій [233].

Широка представленість учнівської ремісничої практики в Німеччині, на нашу думку, стала *першою передумовою* формування дуальної системи професійної освіти, а саме її практичної складової. Хоча практичне навчання ремесел спостерігалось на той час і в інших країнах світу, саме в Німеччині воно набуло значних масштабів і заклало основи для виникнення в майбутньому учнівських майстерень, професійних цехів, гільдій тощо.

У цьому зв'язку Г. Белковський [10], Д. Ніколас [235], Х. Фурманн [188] та ін. також вказали, що в XII столітті у всіх галузях економіки Німеччини поширилися товарно-грошові відносини, спричинені тим, що більшість населення на германських землях була фермерами, закріпаченими представниками державної знаті та монастирів. Унаслідок цього, від 1100 року навколо імперських фортець, замків, палаців єпископів та монастирів почали з'являтися нові міста, а в них – встановлюватися міські права та свободи, що дозволило ремісникам із часом стати самостійним промисловим класом і налагодити створення ремісничих

гільдій, де вони намагалися встановити суворі правила та отримати контроль над містами. Деякі міста, проте, домагалися більш широких прав у самоврядуванні, таких як особиста свобода, міське право і т. д., що сприяло відділенню ремесла від землеробства, перетворенню міських ремісників на власників певних засобів виробництва, спричиняло розвиток галузевих організацій ремісників – цехів, які захищали їхні інтереси. Ці події призвели до розвитку в Німеччині міських ремесел та ремісничого учнівства.

Із плином часу реміснича форма організації праці в Німеччині та питання професійної освіти все більше знаходили своє відображення у контексті вимог, які визначали життя станового суспільства. Навчання ремесла включало в себе як прищеплення учням навичок виконання тих чи інших операцій, так і їхнє входження в соціальну роль через професію. За ремісничої форми навчання практично не існувало систематичної передачі учням теоретичних знань, тому якість навчання залежала від майстерності вчителя, від його таланту як вихователя і, звичайно, від його професіоналізму. У цей період для більшості народів це було проявом типового навчання, що отримало назву «догматичне». При ньому цілі, зміст, форми, методи, засоби та прийоми навчання практично не змінювалися протягом декількох поколінь [58]. Безперечно, такий стан професійного навчання не міг задовольняти запити практики, тому своєрідним виходом із цього «глухого кута» стала учнівська майстерня, що виникла в готичну епоху.

Н. Вольшлягер [185], В. Георг [189], Г. Федотова [135] зазначали, що готична епоха (середина XIII ст.) мала великий вплив на навчання майстрів із будівництва. При зведенні готичних кафедральних храмів, після досить простого будівельного стилю романтики, перед ними поставали великі проблеми, оскільки новий архітектурний стиль вимагав принципово нових будівельних технологій і будівельної теорії. У зв'язку із цим актуалізувалася проблема професійного навчання, яка була вирішена за допомогою повної диференціації будівельних ремесел і формування особливої дидактики, а саме: виникнення письмових

засобів – книг з будівництва та архітектури; технічних допоміжних засобів – будівельних моделей і шаблонів. Будівництво кафедральних соборів відбувалося на великих будівельних майданчиках, при яких створювалися спеціальні майстерні, де навчалися учні. Таким чином визначилось друге місце професійного навчання – учнівська майстерня, де учні опановували елементарні теоретичні відомості.

Т. Малш [229] та Р. Сельтц [229] відмічали, що за епохи Ренесансу (близько 1400 року) відсутність теоретичного навчання взагалі унеможливила навчання ремесла, оскільки в Європі затвердився абсолютно новий стиль мистецтва. Ремісники (наприклад, ковалі по золоту) опинилися в скрутному становищі, оскільки новий стиль вимагав освоєння в стислі терміни нової техніки і технології виготовлення. Через це професійне навчання в Німеччині збагатилось ще одним складником – підвищенням кваліфікації. Воно відбувалося в іншого майстра (найчастіше відбувалися поїздки до Італії, де і сформувався новий стиль мистецтва), що дозволило накопичити загальноєвропейський досвід тих часів; розвинути графічні засоби навчання, які після відкриття друкарства, сприяли поширенню знань; організації перших професійних шкіл (школи мистецтва), де спільно навчалися ремісники і художники. Таким чином, виникло нове місце навчання в професійній освіті – «професійна школа», яка отримує цю назву лише через п'ятсот років.

Отже, активний культурний та технічний розвиток німецького суспільства у XIII – XIV ст. спричинив посилення вимог до майстрів та відповідне усвідомлення неможливості опанування ремесла лише практичним шляхом. Цей факт став, на нашу думку, *другою передумовою* виникнення дуальної системи професійного навчання в Німеччині.

Н. Абашкіна [1], Н. Вольшлягер [185], Д. Ніколас [235] відмічали, що із виникненням у XV – XVI століттях в різних регіонах Європи політичних структур – держав – почався процес економічної конкуренції між ними. У цей період професійна освіта стає важливим інструментом держави для набуття нею

економічного впливу та затвердження своєї незалежності. Створювались ремісничі школи, які надавали робітничу кваліфікацію. Також починали функціонувати навчальні заклади, які здійснювали підготовку працівників різних рівнів кваліфікації з інших професій: лицарські академії, де нащадки дворян оволодівали навичками й вміннями практичної діяльності у сфері будівництва, сільського господарства, ремесел, управління та військової справи; бухгалтерські школи; художні академії; будівельні професійні школи; торговельні школи; гірничорудні навчальні заклади; недільні школи малювання та ін.

Виникла необхідність органічного поєднання практичної та теоретичної складової навчання, до якої дуальна форма доходила поступово. Проте, незважаючи на потреби в теоретичній складовій, у цих навчальних закладах здійснювалася переважно практична професійна підготовка фахівців. Теоретичному навчанню на виробництві відводилося дуже мало часу, хоча водночас загальноосвітніми знаннями учні мали можливість оволодівати у недільних, релігійних, народних та інших типах шкіл.

*Третьою передумовою*, що суттєво вплинула на процес виникнення дуальної системи навчання в Німеччині, вважаємо виникнення у XV – XVI століттях європейських держав та економічну конкуренцію між ними, яка надала поштовх заснуванню різних типів шкіл (академій), що стали прообразом майбутніх професійних шкіл: лицарських, художніх, ремісничих, бухгалтерських, будівельних, торговельних, гірничорудних та ін.

Зміна характеру праці під впливом індустріалізації знаменувала собою якісно новий етап розвитку дуальної системи професійної освіти. Ремісниче учнівство перестало задовольняти потреби в кваліфікованих кадрах через не виправдано вузькі спеціалізації, низький рівень теоретичної підготовки. Поширені тоді методи спостереження і імітації за принципом: «дивись – повторюй – тренуйся» під керівництвом досвідчених ремісничих майстрів відрізнялися низькою якістю, оскільки орієнтувалися на збереження

консервативного способу навчання, у той час як розвиток професійного рівня навчання вимагав змін.

Г. Кутча [219] виявив, що наявні були і спроби змінити форму навчання учнів, наприклад, у 1760 році в маркграфстві Баден зробили обов'язковим відвідування уроків малювання для ремісничих будівельників. Збільшувана кількість робіт, які виконувалися за рекомендаціями майстрів, вимагала теоретичних знань, які ставали все більш важливими в роботі. Це спричинило розвиток навчальних планів і основ професійної дидактики. Поява реальних шкіл в епоху Відродження знаменувала собою появу конкурентної цеховому методу навчання моделі освіти.

Ф. Кюберт [217] відмічав, що передові галузі промисловості Німеччини того часу, що зазнавали впливу нових технологій і форм організації праці, почали ініціювати масштабні реформи в системі професійної освіти. Перехід від ремісничого учнівства до професійного навчання на виробництві сприяв розмежуванню партнерів у педагогічному середовищі, а теоретична частина професійної освіти стала приналежністю професійних шкіл. Коли ж пізніше, в умовах інтенсивного розвитку промислового виробництва, виникла необхідність в теоретичному обґрунтуванні професійного навчання, основи практичного навчання та його організаційні форми були достатньо сформовані на базі «ремісничої» школи, що виростає на традиціях релігійної недільної школи.

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

Відтак *четвертою передумовою* виникнення й розвитку дуальної системи професійної освіти в Німеччині вважаємо процеси появи мануфактур, широко представлені саме в цій країні. Індустріалізація стала причиною масштабних реформ в системі професійної освіти та виникнення професійних шкіл.

Н. Рейниш [251] та Д. Фроммбергер [186] відзначили, що на початку XIX століття після відміни монополії ремісничих цехів на професійне навчання, було введено вільний вибір професійної зайнятості, що призвело до зниження рівня професійної підготовки молоді. У зв'язку із цим виникла необхідність збереження основних позицій ремісництва у сфері професійної освіти.

Німецькі економісти були стурбовані процесом руйнування ремісничих навичок, викликаним поділом праці в індустріальному секторі виробництва. Вони виступали за збереження ремісничих традицій і їх впровадження в промисловість, мотивуючи це тим, що учнівство дає можливість розвивати в учнів різнобічні вміння і навички, позитивне ставлення до праці. Ця ідея була підтримана німецькими педагогами-реформаторами і отримала свій подальший розвиток як ідеологія в середовищі німецьких педагогів професійної освіти XX століття [87, 91, 143, 142, 181].

Р. Бадер [149], О. Піскунов [90] зазначали, що попередниками професійної школи були недільні школи XVI – XVII століття для молоді, яка працює. Їх метою було релігійно-моральне виховання. Введення в 1801 – 1820 роках обов'язкового відвідування недільних шкіл спричинило створення закладів професійної освіти, які згодом було перейменовані в додаткові школи (Fortbildungsschule). Вони стали закладами загальної освіти для молоді, що почала трудову діяльність. У 90-х роках зміст навчання в додаткових школах було зорієнтовано на потреби окремих професій, що привело до появи професійної освіти у названих закладах, їх відвідування стало обов'язковим для молоді віком від 14 до 18 – 20 років. Чотирнадцятирічна людина, яка почала працювати, потребувала турботи з боку державної системи освіти, а додаткова школа надавала можливість адаптуватися до урбанізованого індустріального суспільства. У 70-х роках XIX століття додаткові школи першими з'явилися у Саксонії, по тому подібні навчальні заклади почали з'являтися по всій Німеччині.

У 1876 році німецький економіст, соціолог і політик К. Бюхер [16] розробив концепцію, згідно з якою професійна освіта повинна зосереджуватись в школі і в



майстерні. Реорганізовані народні школи (Volksschule) повинні були мати при собі так звані навчальні майстерні.

У той час як ідеї К. Бюхера повільно приживалися в південнонімецьких громадах, в 1878 році пруські державні залізничні підприємства зробили серйозну спробу оновлення системи освіти. Так підготовка залізничних робітників перемістилася зі сфери виробництва до спеціальних навчальних майстерень, де під керівництвом майстрів проходив процес навчання всім необхідним видам робіт на залізниці. Учні також вивчали металознавство, ремонтну справу [128].

Завдання додаткової школи трактувалася громадськими діячами та політиками досить ліберально: метою додаткової школи було залучення промислового робітничого класу в «освітній процес нації». Громадські рухи країни намагалися пробудити громадянський інтерес молоді до необхідності пошкваллення економічного життя, використовуючи систему професійної освіти. Ілюстрацією економічного відставання Німеччини стала доповідь Ф. Рело, директора Берлінської ремісничої академії і рейхскомісара, на Всесвітній промисловій виставці 1876 року у Філадельфії. У своєму звіті з Америки він писав, що «німецькі вироби оцінюються на виставці як дешеві і погані» [261].

Ф. Стоус [259] вказував, що спроби удосконалення професійного навчання шляхом внесення змін у навчальні плани, збільшення навантаження на технічні та економічні дисципліни, закінчувалися невдачею для ініціаторів. Пояснення завжди були одним, а саме «це суперечить цілям чисто людської освіти» або досить обговорення економічних або технічних проблем на «уроках виховання» (erziehenden Unterricht).

Наприкінці XIX століття Німеччина вступила в фазу економічного та технічного розвитку: стрімко розвивалась наука та техніка, ускладнювалось виробництво, збільшувалась потреба в кваліфікованих робітниках. У зв'язку із цим почалися глобальні зміни у німецькому суспільстві, що виражались загостренням класових протистоянь, які були зумовлені діяльністю різних

політичних партій, впливом на робітничий клас соціал-демократичних ідей, зростанням організованого робітничого руху, розпадом патріархального сімейного укладу, зайнятістю жінок. В цих умовах перед додатковими школами було поставлено нову задачу: забезпечити «громадянське» виховання молоді, виховання відданої «німецькій вітчизні» та кайзеру молоді людини [7].

На початку ХІХ століття в державах, що входять до складу сучасної Німеччини, вживалися заходи щодо скасування цехових статутів і введення *Положення про свободу ремесел*. Разом із тим його практичну реалізацію було розтягнуто на кілька десятиліть. Так, Пруссії вдалося зробити перші кроки в цьому напрямі: у 1806 – 1811 роках вона була першою німецькою державою, де було прийнято *Положення про свободу ремесел*, і почався інтенсивний розвиток мануфактур і фабрик як промислових підприємств. В інших німецьких державах цехові статuti існували ще кілька десятиліть [233]. Проведенню такої політики сприяли реформи, які відомі, як Штайн-Гарденбергські. Вони відкривали кожному громадянину можливість займатися ремісничою діяльністю, при якій особисті інтереси і благополуччя не вступали в протиріччя з громадськими. Це зведення законів знаходило неоднозначну оцінку у представників різних верств німецького суспільства: ремісників і дворян, з одного боку, економічно активної буржуазії – з іншого [262].

Із початком поділу праці в індустріальному суспільстві і появою великих промислових підприємств, принципово змінюється ситуація в галузі дуальної системи професійної освіти. Розвиток промисловості в Німеччині, зростання у зв'язку із цим її потреб в добре підготовлених кваліфікованих робітниках, потребували невідкладної модернізації професійної освіти. Виправданий досвід професійного навчання в ремісничому учнівстві був використаний в подальшому виробничими майстрами для професійної підготовки кваліфікованих робітників в різних промислових галузях.

Зі створенням в січні 1871 року Німецької імперії (другий Німецький рейх) завершилося об'єднання німецьких держав під керівництвом О. Бісмарка, який

очолював уряди Пруського королівства і Північнонімецького Союзу. У спадок від першого Рейху йому дісталася система промислового укладу, яка характеризувалася високим ступенем лібералізму.

В останній чверті XIX століття була завершена промислова революція. Німеччина перетворилася на другу індустріальну державу світу, яка почала виробляти машини за допомогою машин. Значне зростання продуктивності праці в промисловості було обумовлене широким впровадженням нової техніки, підвищенням кваліфікації робітників і посиленням їхньої експлуатації [23, 86]. Так, з 1878 року розпочинається період реформ в житті німецького суспільства, в тому числі оновлюється законодавство, що регулює господарський уклад Німеччини. Як наслідок, в 1897 році з'являється *Закон «Про захист ремісників»*. Власне з цієї дати прийнято вести відлік історії створення типово німецької моделі професійної освіти – дуальної системи.

Отже, *п'ятою передумовою* виникнення в Німеччині дуальної системи освіти визначаємо економічне відставання Німеччини у середині XIX століття та промисловий переворот кінця XIX – початку XX століття, що спричинили численні спроби модернізації системи професійної освіти робітничої молоді, зокрема виникли окремі заклади професійної освіти та отримали розвиток ідеї ідеологічного виховання молоді в професійних школах.

Модель навчальних майстерень поширилась тільки в двадцятих роках XX століття завдяки сформульованому Г. Кершенштейнером дуальному принципу професійної освіти: практичне навчання – на виробництві, теоретичні заняття – у професійній школі. Визнаний внесок Г. Кершенштейнера в розвиток професійної освіти Німеччини дозволив науковцям називати його батьком дуальної системи [212].

Більш якісне поєднання практичної та теоретичної складових дуальної системи навчання відбулося у 90-х роках XIX століття, після того, як виробнича галузь Німеччини відчула дефіцит кваліфікованих робітничих кадрів. Наприклад, на заводах Siemens в період з 1887 року по 1890 рік на роботу було прийнято

понад 1300 нових робітників, у результаті чого чисельність робочого персоналу подвоїлася. Ремісничі майстерні не встигали покривати збільшуваний попит на учнів у сферах виробництва. Відчувався дефіцит навіть відчувався на державних вакансіях – пошті, телеграфі та ін. У зв'язку із цим підприємства почали відкривати власні школи професійного навчання, які поєднували роботу учня на виробництві та набуття в школі робочих спеціальностей. Так, підприємство Koenig & Bauer і заводи Siemens & Halske з 1891 року стали створювати так звані «куточки учня», а вже у 1906 році була створена перша заводська школа (Werkschule) [157].

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

Серед німецьких вчених Г. Грюнера [200], Й. Мунха [233], К.В. Штратманна [260], що вивчали становлення й розвиток дуальної форми професійної освіти Німеччини, досі ведуться численні дискусії щодо визначення ролі професійних шкіл в дуальній системі професійного навчання того часу. Ці школи не одразу були визнані як обов'язкова складова частина професійного навчання. Лише на початку ХХ століття релігійні недільні школи (вечірні) були замінені денними, які в більшій мірі сприяли засвоєнню учнями певного обсягу теоретичних знань. Тому дослідники з повним на те правом називали її школою, супутньою професійному навчанню, хоча в ході дискусії висловлювалися думки, що це аж ніяк не «супутня» частина професійного навчання, від якої можна

відмовитися, а невід'ємна частина, обов'язковий складовий компонент дуальної форми професійної освіти.

Професійна школа в дуальній системі від самого початку взяла на себе частину функцій загальноосвітньої школи: разом зі спеціальними предметами в ній викладалися загальноосвітні дисципліни, такі як політика, математика, рідна мова, релігія, спорт та ін. У останні роки в учених Німеччини Р. Арнольда [146], Х. Беннера [156], П. Денбостеля [169] із цього приводу також виникли розбіжності у поглядах, але офіційно перелік навчальних дисциплін в професійній школі сучасної Німеччини поки не переглядався.

Починаючи з 1896 року німецька професійна школа почала реформи в контексті вимог промисловості, ініціатором яких став Г. Кершенштейнер [52], на той час директор перших шкіл у Мюнхені, стверджуючи, що головним завданням народної школи є загальна трудова підготовка і проводячи чітку межу між теоретичною та практичною складовою професійного навчання. Дослідник реформував систему освіти відповідно до свого бачення: школи були оснащені власними майстернями та лабораторіями, шкільними садами, шкільними кухнями, акваріумами, залами для креслення і малювання та ін.

На думку Г. Кершенштейнера [209], тижневе навантаження теоретичної підготовки мало складати, щонайменше, 7 – 9 годин. Теоретичне професійне навчання мало здійснюватися не пізно ввечері, як це було раніше, а після обіду або в неділю зранку, оскільки для молоді, стомленої денною працею, вечірнє навчання було, фактично, малорезультативним.

Реформована школа Г. Кершенштейнера готувала учня до майбутньої професії, допомагала йому визначитися з професійним вибором і знайти своє місце в суспільстві.

Завдання професійної школи були розширені, до навчальних планів були включені нові предмети для «політичної освіти» учнів, такі як «Суспільствознавство». Г. Кершенштейнер сформував теоретичну концепцію професійної освіти, сформулювавши освітньо-теоретичні задачі професійної

школи у вихованні у робітників громадянських якостей на робочому місці [212]. Г. Кершенштейнер вважав, що чесна робота вимагає відмови від власного Я на користь суб'єктивності роботи та заради служіння на благо суспільства [137].

Таким чином, *шостою передумовою* виникнення дуальної системи професійної освіти Німеччини визначаємо початок наукового дослідження процесів професійної освіти на теоретичному та практичному рівнях наприкінці ХІХ – початку ХХ століття, зокрема розроблення концепцій К. Бюхера, Г. Кершенштейнера, формування методичної складової освітнього процесу в закладах професійної освіти: інтеграція в навчальних планах загальноосвітніх та професійних дисциплін, визначення норм часу, місця навчання тощо.

В 1900 році Академія суспільних наук міста Ерфурта запропонувала наукову дискусію з питання: «Як найефективніше з позиції інтересів нашого громадянського суспільства використовувати молодих людей чоловічої статі в період після закінчення народної школи та вступу на військову службу». Г. Кершенштейнер запропонував указаний категорії населення зайнятися професійною освітою. Практичні заняття, на думку Г. Кершенштейнера, повинні були допомогти молоді визначитися з вибором професії і сформуванню у них уявлення про те, що цей вибір дуже важливий для них, через нього вони визначають своє майбутнє місце в житті. Пробудження інтересу у молодій людині до пошуку своєї професії, свого місця в житті є початком інтересу до загального, державного. Таким чином, професійне виховання одночасно є вихованням громадянина, і дає не тільки професійну освіту, але й сприяє розвитку всіх людських чеснот, це «ворота в загальнолюдську освіту» [90].

Поява пролетаріату в епоху індустріалізації значно підвищила політичне значення професійної освіти. У кайзерівській Німеччині в період між 1870 і 1918 роками професійну освіту перетворили в оплот боротьби проти соціалізму. При цьому держава використовувала організаційні і правові заходи.

У Німеччині відбувалося масштабне індустріальне зростання, Німецька імперія прагнула до політичного і економічного панування в Європі.

Включившись в боротьбу за колонії тільки після 1871 року, Німеччина бажала переділу колоніальних володінь Англії, Франції, Бельгії, Нідерландів і Португалії, які до цього часу були найбільшими колоніальними імперіями в світі, на свою користь. Політична позиція, яку можна охарактеризувати фразою рейхканцлера Б. Бюло про боротьбу за «місце під сонцем» («Platz an der Sonne»), вимагала повної ідеологізації професійної освіти, яка була націлена на виховання у молоді ідеологічного уявлення про те, що Німеччина – країна великої культури, великої науки, з великим минулим, великим теперішнім і великим майбутнім. Освітня система була цілком і повністю підпорядкована державі. Ця обставина відповідала завданню такого виховання людини, яке давало «на виході» тип конформіста, лояльного громадянина, патріота-націоналіста, головне ж – вмілого, старанного робітника. Ідеологія професійної освіти кайзерівської Німеччини полягала в потребі підготувати робітничі сили, стримуючи при цьому вільний розвиток вищих здібностей особистості: думати, але не надто інтенсивно; знати, але тільки корисне для роботи; вміти підкорятися, не розмірковуючи [11].

У період Першої світової війни (1914 – 1919 роки) система професійної освіти Німеччини зазнала певних перетворень. Насамперед це торкнулося професійної освіти дівчат та молодих жінок, адже держава потребувала їхньої підвищеної професійної підготовленості не тільки у «типовій» професійній сфері текстильної, швейної промисловості, сферах освіти та охорони здоров'я, а насамперед у промисловому виробництві. Жінки повинні були замінити чоловіків, які воювали на фронті.

Слід зазначити, що перша дівчина закінчила середню школу в Пруссії у 1896 році, а в 1908 році середні школи для дівчат були інтегровані в загальноосвітню систему. Відтоді жінки з дипломом про середню освіту могли також навчатися в системі професійної освіти. У 1919 році у зв'язку з демобілізацією солдатів, жінки змушені були звільняти робочі та навчальні місця на користь чоловіків. Тим не менш, зайнятість молодих жінок у професійній освіті зростала до початку Великої депресії та нацистської диктатури 30-х років

XX століття. Знову робота жінок буде масово повторно використана на заводах під час Другої світової війни.

Отже, *сьомою передумовою* виникнення дуальної системи професійної освіти визначаємо участь Німеччини у Першій світовій війні, що спричинила надання доступу до професійної освіти в сфері промисловості жінкам і таким чином збагатила дуальну систему навчання елементами демократизації.

У 1919 році Німецький комітет із питань технічної освіти оприлюднив перші систематизовані навчальні програми різних професійних шкіл. Із цього моменту почався наступний етап розвитку дуальної системи професійної освіти – етап консолідації дуальної професійної освіти і підготовки учнів для потреб конкретних виробництв [219]. Дві складові дуальної системи навчання – практична та теоретична підготовка учнів – набули нарешті збалансованості, затвердженої на державному законодавчому рівні: на XX Конгресі профспілок Німеччини прийнято Заяву про врегулювання системи навчання учнів [77, 278]. Однак офіційним роком народження дуальної системи професійної освіти Німеччини прийнято вважати 1938 рік, коли в Німеччині законодавчо було введено загальне обов'язкове навчання в професійній школі, а в науковій сфері – обґрунтоване поняття «дуальна система професійного навчання» (Х. Абель) [278, 144, 141]. Від цього часу починається активний розвиток дуальної системи професійного навчання в Німеччині, яку згодом наслідували багато країн світу.

Наслідки Першої світової війни завдали серйозного удару не тільки по економіці всіх європейських країн, але й істотно загальмували розвиток їх систем професійної освіти. Німеччина після Першої світової війни пережила важку економічну і соціальну кризу. У країні була повалена монархія, а на її місце прийшла республіка, що отримала назву Веймарської. Кардинальні зміни 1918 – 1933 років торкнулися всіх сторін суспільного життя. У країні розпочався процес засвоєння демократичних цінностей. Зміни в професійній освіті припали в основному на перші роки по закінченню Першої світової війни (1918 – 1922 роки) і проявилися в посиленні централізації управління професійною освітою. Ринок



праці потребував не просто «універсального робітника», але й людину з більш глибокими загальними знаннями [63].

У 1925 р. з'явилися ознаки нехватки кваліфікованих робітників – спочатку в будівництві, а потім і в інших сферах виробництва – і очікувалось скорочення кількості випускників шкіл, як наслідок війни. Стала очевидною міцна прихильність промисловості до професійних шкіл як місця підготовки кадрів. Асоціації торгівлі та промисловості узгодили загальну мету професійної освіти: конституція професійної освіти в приватному секторі за жодних обставин не повинна порушуватися державою. Наочним прикладом цього союзу інтересів можна вважати вступ центральних ремісничих асоціацій в 1927 році до Робочого комітету з професійного навчання (AfB) – органу планування і управління професійним навчанням на виробництві, заснованому в 1925 році центральними промисловими асоціаціями [194].

Політичний режим Веймарської республіки проіснував до 1933 року, коли до влади прийшли нацисти на чолі з А. Гітлером. Нацистська ідеологія та підготовка молоді до воєнних дій відкинула професійну освіту на другий план.

Тільки після 1945 року почав відновлюватися взаємозв'язок та координація дій підприємств із професійними школами з метою узгодження навчальних програм, у результаті чого на виробництві стала домінувати практична освіта, а навчальний матеріал в професійній школі було орієнтовано на виробничий зміст підприємства. Стосовно навчальних планів професійних шкіл: з'явилась тенденція зміни в сторону природничих предметів, були відроджені методичні рекомендації часів Веймарської Республіки щодо якості навчання, посилилася орієнтація на потреби учня і демократична орієнтація. Це була реакція на більш ніж десятирічний період панування нацистських поглядів на освіту [168, 278].

Надалі розвиток дуальної системи професійної освіти відбувався в умовах поділу єдиної держави на дві з різним суспільно-політичним ладом: Федеративну Республіку Німеччина (ФРН) та Німецьку Демократичну Республіку (НДР). Для обох держав було характерним прийняття та вдосконалення професійної

підготовки кадрів часів Веймарської Республіки. ФРН розвивалась за західним зразком – американці прагнули створити в своїй зоні парламентсько-демократичну систему. Необхідність відновлення економіки країни в повоєнні роки, низький рівень науково-технічної бази закладів освіти, вимоги, які ставилися до загальноосвітньої та професійної підготовки робітничих кадрів, призвели до змін в системі професійної освіти. Так, у ФРН було відновлено дуальну систему професійної освіти та без змін прийнято організаційну структуру навчальних закладів Веймарської Республіки [28].

Професійна освіта НДР була прерогативою та завданням держави [276]. Теоретична підготовка учнів невеликих підприємств проводилась в муніципальних (*die kommunale Berufsschule*) та заводських професійних школах (*die Betriebsberufsschule*), які були основною формою підготовки кваліфікованих робітників в НДР та були альтернативою дуальній системі професійної освіти [275].

Великий вплив на удосконалення професійної освіти НДР мало прийняття 3 листопада 1947 року Положення про навчання в професійних школах робітників, зайнятих у промисловості (*die Verordnung über die Ausbildung von Industriearbeitern in den Berufsschulen*), яке складалось з розпоряджень та рекомендацій з організації освітнього процесу [275].

Аналіз розвитку системи професійної освіти НДР показав, що процес удосконалення системи освіти мав напрям на перенесення професійної підготовки на виробництво. Але в повоєнні роки 80 % робітників отримали освіту для роботи в кустарному виробництві, що призвело до надлишку фахівців ремісничих спеціальностей і нестачі робочих в промисловості [275]. Для відходу від вузької спеціалізації до широкої професійної освіти було складено перелік професій, що вимагають спеціальної підготовки, в результаті чого відбулося укрупнення спеціальностей, наприклад, «металург», «монтажник» та ін. [264].

З 1966 року метою професійної підготовки робітничих кадрів було формування так званого соціалістичного інтелекту як нового соціального

прошарку, що призвело до швидкого збільшення кількості заводських професійних шкіл та кількості учнів у них [226]. У 80-х роках приблизно 68 % від загальної кількості учнів отримували професійну підготовку в заводських і 32 % – в муніципальних професійних школах. У результаті кількість заводських шкіл з 1949 до 1988 року збільшилася в НДР майже на 75 % [258].

Ф. Вермайстер [275] виділив такі структурні ознаки дуальної системи професійної освіти НДР: заводські професійні школи як носії теоретичного і виробничого навчання домінували над ремісничим навчанням; встановлення державного переліку професій; уніфікація освітніх програм та дидактичних і методичних указівок. Так у 1986 році були прийняті нові освітні програми, в яких основним принципом професійної підготовки став міцний зв'язок теоретичного і виробничого навчання у дуальній системі професійної освіти; узгодженість освітніх планів і програм з професій; взаємодія професійної школи та компанії, викладачів та інструкторів в дуальній системі професійної освіти.

Таким чином, створення концептуальних основ, чіткої системи регулювання та фінансування професійної освіти, збереження традицій часів Веймарської Республіки стали основною характеристикою етапу інтенсивного розвитку дуальної системи професійної освіти. На цьому етапі відбулося формування сучасної дуальної системи професійної освіти: навчання в компаніях і професійних школах, де основне місце відведено компаніям; обов'язкове теоретичне навчання в професійній школі.

Об'єднання ФРН та НДР, економічна криза 90-х років, приватизація державних підприємств, що брали участь у дуальному навчанні, процес трансформації заводських шкіл в систему професійної освіти ФРН, нестача та малий вибір навчальних місць, безробіття призвели до кризи дуальної системи професійної освіти, що стала новим етапом розвитку системи з 1990 по 2004 рік.

В 1990 році у системі дуального навчання було 30 % компаній, що надавали навчальні місця, а вже в 2003 році їх кількість скоротилася до 23 % (приблизно 2,1 млн. компаній) [167].

В результаті скорочення навчальних місць зріс попит на професійну освіту та кількість претендентів. Співвідношення навчальних місць та заяв на професійну підготовку склало у 1993 році – 655 857 до 587 879, а в 2004 році – 586 374 до 617 556 заявників. Дефіцит навчальних місць у компаніях спостерігався в сфері роздрібної торгівлі, готельно-ресторанного бізнесу, ЗМІ, а також офісних працівників [234].

В результаті нестачі місць навчання, з'явився так званий «список очікування» (Warteschleifen), в якому претенденти були «записані» по кілька років. Найбільшим показником «списку» було 46 % претендентів від загальної кількості. До 2003 року, за оцінкою Німецького об'єднання профспілок (das Deutschen Gewerkschaftsbund), нестача навчальних місць склала більше ніж 100 000. Результат проведеного в 2004 році в Німеччині опитування серед безробітної молоді показав, що більше, ніж половина, не має професійної підготовки (приблизно 600 000 молоді у віці до 25 років) [234].

Залишала бажати кращого і якість професійної підготовки, адже на ній негативно позначалася концентрація уваги на кількості навчальних місць (різні можливості компаній та професійних шкіл, суттєві відмінності між процесом навчання в компаніях). Скасування Федеральним урядом в 2003 році розпорядження про придатність інструкторів, яке передбачало підвищення їхньої кваліфікації кожні 5 років, ще більше погіршила становище [234].

У 90-ті роки увага педагогів загострилась на організаційних недоліках професійної школи [165]. Звичний розподіл обов'язків між професійною школою та компанією, що надає навчальне місце, у контексті нових форм організації праці, що вимагали «орієнтації на дію», без розділення теоретичного та практичного навчання ставало нераціональним [197]. Як результат, деякі компанії разом з професійними школами стали співпрацювати у сфері теоретичного навчання [174].

Трансформація системи професійної освіти НДР в дуальну систему професійної освіти ФРН відбувалася важко, причиною була значна різниця систем

освіти, однак спільні прагнення освітян та підприємців до економічного зростання Німеччини, а також емоційне піднесення, що панувало в німецькому суспільстві після возз'єднання країни, сприяли розвитку теоретичних та практичних засад дуального навчання на теоретичному, практичному та законодавчому рівнях.

Від 2005 року і дотепер дуальна система професійної освіти Німеччини розвивається й модернізується, характеризується значним зростанням кількості закладів професійної освіти, що використовують дуальну форму навчання, посиленням теоретичної бази професійної освіти, збільшенням кількості наукових досліджень щодо ефективних шляхів розвитку системи дуальної освіти в Німеччині та ін. *Восьмою передумовою* виникнення й розвитку дуальної системи професійної освіти Німеччини стало возз'єднання країни наприкінці ХХ століття та подальше об'єднання зусиль освітян, підприємців, науковців, уряду в активному відпрацюванні ефективних форм професійного навчання як на виробництві, так і в професійній школі.

Питання періодизації дуальної системи професійної освіти Німеччини не розглядалися в науковому полі, хоча при цьому наявні періодизації загальної системи професійної освіти Німеччини. Так науковиця Т. Козак [53] в дисертаційному дослідженні «Професійна підготовка старшокласників у закладах середньої освіти другого ступеня Німеччини» навела такі періоди становлення початкової професійної освіти у Німеччині, а саме:

1. Початково-формувальний (1869 – 1932 роки).
2. Техніко-регламентаційний (1933 – 1944 роки).
3. Структурно-реорганізаційний (1945 – 1960 роки).
4. Відновлювально-законодавчий (1961 – 1989 роки).
5. Об'єднувально-модернізаційний (1990 рік – по теперішній час).

Іншого погляду дотримується Є. Марчук [78], виділяючи такі етапи вдосконалення професійної підготовки робітничих кадрів у контексті соціально-історичного розвитку, а саме:

1. Виникнення (XIV – XIX століття).

2. Становлення професійної підготовки за дуальною системою (1895 – 1933 роки).

3. Перехідний етап (1933 – 1960 роки).

4. Розквіт (1960 – 1980 роки).

5. Криза (1990 – 2004 роки).

6. Сучасний етап (2005 р. – по теперішній час).

На нашу думку періодизація розвитку дуальної системи професійної освіти Німеччини має починатися з введення загального обов'язкового навчання в професійній школі та наукового обґрунтування поняття «дуальна система професійного навчання», тому, вважаємо за потрібне уточнити подані вище періодизації розвитку дуальної системи професійної освіти в Німеччині на основі історичного, соціально-політичного та законодавчого критеріїв таким чином:

1. 1938 – 1939 роки – виникнення дуальної системи професійної освіти Німеччини.

2. 1940 – 1945 роки – застій у розвитку дуальної системи професійного навчання через участь Німеччини у Другій світовій війні.

3. 1945 – 1990 роки – розвиток системи дуальної освіти лише у ФРН, посилення процесів демократизації, напрацювання міцного теоретичного та методичного підґрунтя, створення концептуальних основ, чіткої системи регулювання та фінансування професійної освіти.

4. 1990 – 2005 роки – криза дуальної системи професійної освіти після об'єднання ФРН та НДР, зниження якості професійного навчання, зменшення кількості компаній, які співпрацювали з професійними школами, малий вибір навчальних місць, безробіття.

5. Від 2005 року і дотепер – етап модернізації дуальної системи професійної освіти в Німеччині, значне зростання кількості закладів дуальної професійної освіти, працевлаштування випускників, посилення теоретичної бази, збільшення кількості наукових досліджень в сфері дуальної освіти та ін.

Історичний огляд засвідчив, що дуальна система професійної освіти Німеччини формувалась і розвивалася під впливом політичних, соціальних економічних вимог часу та суспільства. Від початку сформувалася практична складова дуальної системи, потім відбулося становлення теоретичного компоненту. У результаті дуальна система професійної освіти оформилася як результат соціального партнерства держави, роботодавців, профспілок відповідно до запитів ринку праці.

## **1.2 Формування і розвиток теоретичних засад дуальної системи професійної освіти Німеччини: соціально-політичний аспект**

Становлення та розвиток дуальної системи професійної освіти Німеччини відбувалися на вимогу вирішення проблеми поєднання практичного та теоретичного професійного навчання. Задля вирішення цього питання майже два століття накопичувалася та видозмінювалася теоретична база дуальної системи професійної освіти. Однак формування й розвиток теоретичних засад дуальної системи професійного навчання не завжди відбувалися в педагогічній площині. У Німеччині на цей процес суттєво впливали і соціально-політичні чинники та діяльність різноманітних об'єднань, установ, організацій.

В історичному огляді процесу розвитку дуальної системи в Німеччині (див. п. 1.1), можна чітко простежити шлях формування однієї складової дуальної системи – практичної, виробничо-ремісничої, яка досі відіграє вирішальну роль у вказаній формі професійної освіти. При цьому теоретичний компонент дуальної системи професійної освіти почав утверджуватися в Німеччині на початку XVI століття з появою релігійних недільних шкіл.

Незважаючи на те, що ремісничі верстви міцно дотримувалися певних правил у вихованні законослухняних громадян, вони не відкидали важливості засвоєння учнями систематичних теоретичних знань. Така позиція знайшла своє відображення в цехових статутах багатьох герцогств. Так, цеховий статут

герцогства Веймарська Саксонія від 1821 року містить рекомендацію щодо засвоєння учнем певних теоретичних знань і практичних умінь, які створюють для нього умови щодо подальшого навчання письма і лічби [135].

У зв'язку з цим уважного ставлення дослідників потребує питання соціально-політичного аспекту в процесі формування й розвитку теоретичних засад дуальної системи професійної освіти Німеччини. Також необхідно розглянути характерні риси зазначеного аспекту, що й обумовлює актуальність дослідження. Теоретичним підґрунтям проведеного дослідження стали наукові праці вітчизняних і іноземних науковців, зокрема У. Бек [154], М. Братер [154], М. Вале [271], І. Горгес [192], В.-Д. Грайнерт [195], Х. Дахейм [154], Х. Ліберзон [227], С. Миллер [93], Г. Петцольд [240], Х. Поттхофф [93], Д. Торопов [128], Г. Федотова [135], Д. Хесс [203], К.В. Штратманн [262], Ю. Штраус [263] та ін.

Важливою ознакою німецької системи дуальної освіти, що відображалася на соціально-політичному рівні, виступає і її ідеологічно-виховна спрямованість. Аналізуючи історичні документи з організації ремісничого навчання, К.В. Штратманн [262] стверджував, що сформовані в ремісничому учнівстві ідеологічні мотиви переважали над професійними: професійна підготовка визначалася не стільки набуттям учнем умінь і навичок, скільки наявністю таких соціальних якостей особистості, як старанність, благопристойність, корисність суспільству. І останнє вважалося більш важливим.

Отже, вже в той час через ремісниче навчання проходило формування і виховання в Німеччині законослухняних громадян, в процесі якого цехи виконували важливу, соціально-значущу функцію.

Сам факт, що в свідоцтві про закінчення професійного навчання в Пруссії (1734 рік) не зазначалося ніякої кваліфікації учня, але давалися рекомендації «вести себе як богобоязливий та благопристойний юнак», підтверджує домінування в професійному навчанні ідеологічних засад. Збереження традицій було вираженням життєвої позиції та інтересів ремісника. Традиціоналізм у ремісництві заперечував будь-яку діяльність, яка виходила за межі цехового



статуту, сприяючи тим самим опануванню учнями лише тієї ремісничої професії, яка внесена до цехового реєстру [263].

Збереження ремісничо-станових традицій знайшло відображення в цехових статутах, де стверджувалося, що найдостойніші громадяни повинні бути членами цехів. При цьому ремісник зобов'язаний був дотримуватися у своїй діяльності канонів, чітко встановлених віковими традиціями [263]. З одного боку виявлялося неприйняття цехами технічного прогресу, з іншого – висувалися авторитарні вимоги до виховання учнів. Цей бар'єр не можна було подолати навіть за допомогою більш прогресивної форми освіти, яка використовувалась для навчання працівників фабрики, оскільки, здобуваючи освіту там, вони не користувалися правами цехових підмайстрів і, на думку старійшин цехів, не мали якостей порядності, благопристойності, що виховувались тільки в такому середовищі.

Історія ремісничого учнівства у Німеччині включає боротьбу держави проти різних обмежень, зокрема так званих законів про «благопристойність, порядність» в цехових статутах ремісників. Прагнення держави послабити силу впливу цехових норм і правил поведінки у вказаний період зазнало поразки, оскільки регламентовані цеховим статутом норми поведінки були занадто тісно пов'язані з повсякденним життям ремісничого стану, а самі цехи являли собою частину станової організації людей, які виконували певні функції.

Аналогічні тенденції спостерігаються і в XIX – XX століттях: хоча офіційно концепція дуальної форми професійної освіти була законодавчо визнана в довоєнній Німеччині як основний метод підготовки і виховання молодих робітників, промисловість виявляла слабкий інтерес до проблем вдосконалення форм освіти і підготовки фахівців для власних потреб. Офіційна педагогіка також не цікавилася питаннями професійної освіти: вона сконцентрувалася виключно на загальноосвітній школі і питаннях виховання. Виявилось, що проблема професійної освіти, яка зачіпає інтереси більшості молодих людей того часу, не мала ні економічного, ні педагогічного значення, а лише – соціально-політичне.

Дослідивши питання ідеологічно-виховної спрямованості професійного навчання та нормативно-правового регулювання системи професійної освіти Німеччини науковці М. Вале [271], І. Горгес [192], В.-Д. Грайнерт [195], Х. Ліберзон [227], С. Миллер [93], Г. Петцольд [240], Х. Поттхофф [93], Д. Торопов [128], Д. Хесс [203] вказали, що у числі найбільш помітних соціально-політичних об'єднань та організацій, які намагалися своєю діяльністю реформувати освіту в цілому і дуальну систему професійної освіти зокрема, в указаному контексті були *Асоціація соціальної політики* (Verein für Sozialpolitik (VfS)), *Євангелістично-соціальний конгрес* (ESK), *Об'єднання соціал-демократів*.

Отже, в кінці XIX століття професійна ідеологія знаходилася в стані оновлення. Як наслідок цього процесу з'явилася ідея освітньої реформи як умови збереження ремісничого виробництва, що в результаті процесів лібералізації промисловості і початку індустріалізації переживало структурну перебудову і небувалий підйом. Поява такої ідеї стала можливою завдяки підтримці з боку християнсько-соціальних рухів та державної політики, спрямованої на розвиток середнього класу, що в першу чергу було викликано бажанням протистояти марксистському робітничому руху.

Центральну роль в обговоренні концепцій реформування професійної освіти Німеччини відіграла *Асоціація соціальної політики*. Так, для пошуку своєчасних рішень щодо зростаючих вимог до кваліфікації робітників, у зв'язку зі швидкими темпами процесу індустріалізації виробництва, питання професійної освіти мало широке політичне обговорення в галузі освіти Німецької імперії [271]. В результаті обговорень у жовтні 1873 року була заснована *Асоціація соціальної політики*, яка займала ключове місце у розробці концепцій соціальної, економічної політики, професійної освіти та політичні концепції її реформування. Засновниками *Асоціації соціальної політики* були економісти Л. Brentano і Г. Шмоллер, публіцист О. Арндт та інші представники науки, політики і бізнесу. Метою *Асоціації* було на основі існуючого порядку «виховати, просвітити та примирити нижчі класи до такого рівня, що вони впишуться в організм гармонії

та миру» [269]. Науковець І. Горгес [192] зазначала, що *Асоціація соціальної політики* була протиставлена ідеології економічної політики Манчестерської школи, яка не сприймала втручання держави в господарське життя, в соціальній політиці та соціально-революційній програмі формування соціалізму.

В своїй діяльності *Асоціація* з 1875 року брала активну участь у інституціоналізації дуальної системи професійної освіти, що виходило далеко за рамки політики професійної освіти 70-х років XIX століття. Як вказував К. Бюхер на переговорах третьої Генеральної асамблеї Асоціації соціальної політики (1875 р.), «предмет професійної освіти має як освітній так і дидактичний характер» [164, с.157]. Ця емпірично обґрунтована позиція призвела до прийняття резолюцій про реформу системи учнівства [161].

*Асоціація соціальної політики*, до якої в 1956 році було додано ім'я «Товариство економічних та соціальних наук», зосереджувалась в 23 постійних комітетах з наукової експертизи економічних та соціально-політичних проблем [269].

*Асоціація соціальної політики* заклала всеосяжні зміни у професійній освіті та її нормативно-правовому регулюванні. Відтоді обов'язковий договір про здобуття освіти, укладений вперше у письмовій формі, замінив традиційні звичаї гільдій. Таким чином, мінімальні стандарти професійного навчання були зафіксовані, вони стали інструментом, за допомогою якого бути створені нові принципи нормативно-правового регулювання освіти та управління [241].

Починаючи з середини з 70-х років XIX століття *Асоціація* була зацікавлена в інтеграції молодих фахівців у сучасне трудове та соціальне суспільство. Центральними елементами дуальної системи професійної освіти, які з'явилися завдяки *Асоціації соціальної політики*, стали професійна компетентність і ефективність, економічно-технічний прогрес і праця як засіб освіти. Відповідні внески *Асоціації* базувалися на емпіричних дослідженнях промислових структур. На цій підставі переговори з різних точок зору науки, політики та економіки призвели до якісного покращення нормативно-правової бази підприємств, що

надавали місця навчання. Вони брали участь у широкому обговоренні, специфікою якого була інтеграція освітніх, економічних та соціальних перспектив. У зв'язку із цим, посиляючись на дослідження *Асоціації соціальної політики*, у 1990 році у меморандумі Німецького науково-дослідницького товариства про дослідження в галузі професійного навчання акцентується увага на тому, що «дослідження в галузі професійного навчання розглядає умови, процедуру і набуття професійної кваліфікації, а також особисті та соціальні установки та відносини, які важливі для виконання професійно організованих робочих процесів» [160, с. 1].

Вагомий внесок у процес формування ідеології виховання в професійній освіті Німеччини зробив *Євангелістично-соціальний конгрес*. Конгрес був створений в 1890 році, і його члени дотримувалися християнських поглядів, в значній мірі поділяючи погляди прихильників *Асоціації соціальної політики*. Серед керівників *Конгресу* були провідні представники культурного протестантизму А. Харнак і Ф. Науманн – в майбутньому голова Німецької демократичної партії [203]. Слід зазначити, що в той час всі християнські налаштовані об'єднання (Народний союз католицької Німеччини, Партія політичного католицизму та ін.) боролися з ідеями соціал-демократії і виступали із застереженнями антиреволюційного і антисоціалістичного характеру. Протестантськи налаштована частина *Євангелістично-соціального конгресу* частково схилилася до ідей антисемітизму і мала впливових членів, які належали до консервативної партії або були їй близькі. Члени *Конгресу* орієнтувалися в своїй діяльності на інформацію, що з'явилася в 1891 році – папську енцикліку «*rerum novarum*» (лат. політичні зміни), яка рекомендувала активно впливати на поліпшення соціального становища робітників. Міністерство освіти і науки *Євангелістично-соціального конгресу* і інші християнсько-соціальні об'єднання дотримувалися станової ідеології і виступали тим самим за ремісниче навчання, яке вважали основою концепції дуальної системи професійної освіти [128, 227].

*Об'єднання соціал-демократів* були третьою за значимістю організацією, яка мала великий вплив на становлення і реформування дуальної системи професійної освіти у контексті ідеологічно-виховної спрямованості професійної освіти Німеччини.

Напередодні 1848 року ліберальні партії Німеччини намагалися шляхом організації різноманітних заходів політичного або освітнього характеру залучити населення до процесу формування громадянського суспільства. Після невдалої революції подібна активність була згорнута. У 60-ті роки всі ці ідеї відродилися і проявилися у величезній кількості робітничих гуртків і об'єднань, в яких ліберали намагалися навчати робітничий клас. Але навчання носило позапартійний характер, і головною тезою тут було: «Знання – сила, освіта надає людині свободу». Перші партійні організації робітничого класу з недовірою ставилися до суспільного життя. У 1869 році Ф. Лассаль організував Загальний німецький союз робітників. Робітничі організації, що не увійшли до цього об'єднання, утворили у 1869 році в Соціал-демократичну робітничу партію. Керівниками цієї партії стали А. Бебель і В. Лібкнехт. В. Лібкнехт переробив теоретичні розбіжності всередині робочих об'єднань і змінив ліберальну тезу «Освіта надає людині свободу» на: «Знання – сила, сила – в знанні!». Зміна тези означала, що робітничі об'єднання з цього моменту прагнуть перетворення державно-суспільних відносин, а питання професійної освіти набувають політичного значення. У 1875 році прихильники Ф. Лассаля об'єдналися з членами соціал-демократичної робітничої партії і створили Соціалістичну робітничу партію Німеччини. З 1878 до 1890 року партія була під заборонаю в результаті дії так званих законів про соціалістів, але реально вона існувала у формах різноманітних гуртків, в тому числі хорових, освітніх та ін. Після скасування законів про соціалістів, в 1891 році партія змінила свою назву і стала називатися *Соціал-демократична партія Німеччини*, а за програму і партійну лексику обрала марксистське вчення. Лише в 1906 році партія представила самостійну програму з питань професійної освіти. Суть цієї програми зводилася до нереалізованої в 80-ті і 90-ті роки тези про необхідність єдиної

школи. Тут було і реанімовано стару тезу «Знання – сила, освіта надає людині свободу». З питань освіти соціал-демократи не мали активної позиції, однак їхні пропозиції щодо реформування системи професійної освіти враховувалися під час громадських дискусій, тому що вони залишалися впливовим об'єднанням серед інших суспільно-політичних організацій [93].

З прийняттям у 1897 році німецьким рейхстагом *Закону «Про захист ремісників»*, було розпочато політику оновлення нормативно-правового регулювання ремісничого виробництва. З іншого боку прийняття вказаного *Закону* стало початком політики формування середнього класу німецького суспільства. Гільдії ремісників знову було надано корпоративне право та відновлено ремісничі палати. Науковці Р. Бадер [149], Б. Бонц [149], Є. Марчук [78], Д. Торопов [128], Г. Федотова [135] зробили висновок, що з моменту прийняття вказаного *Закону «Про захист ремісників»* прийнято вести відлік утворення типової німецької дуальної моделі системи навчання, обґрунтовуючи тим, що в *Законі* професійна школа була визначена як друге місце навчання, утворюючи теоретичну основу професійної підготовки по дуальній системі. Крім того на школу покладалася виховна функція молоді на період навчання.

Р. Бадер [149], Б. Бонц [149], В.-Д. Грайнерт [194], О. Піскунов [90] вказали, що перші професійні школи Німеччини (Allgemeine Fortbildungsschule) почали виникати у кінці XIX сторіччя. Першими вони з'явилися у Саксонії, а потім розповсюдились по всій країні. Промислове укладення Північнонімецького союзу в 1869 році зобов'язувало учнів, помічників і підмайстрів відвідувати професійну школу. Але відправляти на навчання своїх учнів майстри стали лише після прийняття *Закону «Про захист ремісників»*, який прямо їх зобов'язував.

У. Бек, М. Братер, Х. Дахейм виявили, що задачею перших професійних шкіл було максимально сприяти залученню робітничого класу до освітнього процесу нації, пробудити громадянський інтерес до необхідності поживлення економічного життя країни. Взагалі, вказані школи з точки зору аналізу історії нормативно-правової бази дуальної системи професійної освіти Німеччини є

організаційним початком професійної освіти та опорою дуальної системи, але розвиток перших професійних шкіл слід розглядати в тісному взаємозв'язку з *Законом «Про захист ремісників»*. Закон не містив в собі професійно-педагогічного навантаження і не ставив задачу ввести дуальну форму здобуття освіти – професійна освіта мала бути лише завданням підприємств, але відкривав об'єктивну можливість. Прагнення професійної школи закріпити поняття дуального принципу освіти були економічно невмотивовані з боку закладу освіти. Проте педагогічна та методична робота викладачів «професії» взаємопов'язувала інтереси учнів з вимогами до виховання громадянина, які ставилися німецьким суспільством того часу. Педагоги звичайних шкіл бачили в професійних школах конкурента і тому перешкоджали зростанню її впливу. Підприємства, які займалися підготовкою учнів безпосередньо на виробництві, побоювалися того, що час занять буде зараховуватися як робочий час, і тому продуктивність на їх підприємствах може знизитися [154].

Проте реформування професійної школи було вже незворотнім процесом, складалася єдина шкільна система, недоліком якої було те, що професійна освіта, її організація та зміст, були визначені не ідеями індустріалізації, а становими інтересами. Однак держава, як вже було сказано нами, розширила завдання професійної школи. Внесення предмету «Суспільствознавство» (Г. Кершенштейнер) до навчальних планів призвело до формування теоретичної концепції професійної освіти та узаконення діяльності професійної школи і, отже, існування дуальної форми професійної освіти.

Процес формування нормативно-правової бази дуального навчання продовжився з прийняттям у 1908 році нової редакції *Закону «Про підтвердження професійної придатності»*, згідно з якою наявність у майстра або власника ремісничого виробництва учнів обов'язково вимагало документу про його професійну придатність. Закон запустив процес перетворень в сфері дуальної системи професійної освіти. Він містив визначення, що стосувалися підготовки учнів промислових підприємств. Кваліфікаційні іспити з професії були прив'язані

до вимог ремісничих палат. Але це, в свою чергу, гальмувало розвиток нових форм професійної освіти [128].

Вивченням процесів професійного навчання із застосуванням дуальної системи та узагальненням досвіду професійної освіти на території всієї країни з моменту створення у 1908 році займався *Німецький комітет з питань технічної освіти*. Дослідники Х. Беннер [156], Т. Козак [53], М. Кремер [215] зазначили, що у 1919 році було опубліковано перші результати роботи *Німецького комітету з питань технічної освіти*, де було проаналізовано й узагальнено навчальні програми різних професійних шкіл. З цього моменту розпочалася так звана консолідація дуальної системи освіти і підготовки учнів для потреб конкретних підприємств.

Одну з головних позицій у питаннях професійної освіти Німеччини та її націонал-соціалістичної ідеологізації мали *Комітет німецьких технікумів (DATSCH)* та *Німецький інститут технічної освіти (DINTA)*.

Так у 1908 році за спільної ініціативи Асоціації німецьких інженерів і Німецької машинно-інженерної спілки було засновано *Комітет німецьких технікумів*. Серед п'ятдесяти організацій, що належали до *Комітету*, були Рейхська асоціація німецької промисловості та Асоціація німецьких роботодавців. З 1935 року *Комітет німецьких технікумів* був консультативно-освітнім органом міністра економіки Рейху з усіх питань кваліфікованого та технічного навчання. З його перетворенням у 1939 році в Інститут професійної підготовки в галузі торгівлі і комерції Рейху, він став державною установою, юрисдикція якої стала поширюватись на всі галузі торгівлі та промисловості, а не обмежуватися професійною освітою [210, 213].

*Німецький інститут технічної освіти* був заснований в Дюссельдорфі в 1920 році. Основним діючими особами були Р. Лехр, обер-бургмістр Дюссельдорфу, голова інституту – А. Фоглер, перший управляючий справами – П. Остхолд, та старший інженер – К. Арнхольд [204].



Як зазначили М. Вале [270] та М. Кіпп [211] поняття «професії» та «праці» були центральними поняттями націонал-соціалістичної ідеології. Пропагандистською переоцінкою «професії» та «праці», визначення керівних принципів планової кваліфікації молодих кадрів в результаті професійного навчання, обтяженого націонал-соціалістичною ідеологізацією учнів, стала найважливішою задачею націонал-соціалістичної політики професійного навчання *Комітету німецьких технікумів* та *Німецького інституту технічної освіти*.

Г. Петцольд [239] відзначає, що в продовженні своїх ініціатив в 1920 році *Німецький інститут технічної освіти* розробив концепцію учнівства в роки нацистської диктатури, в якій акцент робився в меншій мірі на ремісництво, а в більшій – на промислове виробництво. Найважливішим компонентом цієї концепції було навчання в майстернях і викладання в заводських школах.

Про те, що *Німецький інститут технічної освіти* перетворився у розробника програми з ідеологічних питань професійної освіти, говорять принципи, розроблені з середини 1930-х років та які були оздоблені такими воєнними метафорами, як «Залізо вчить!» (1933/36), «Оборонна робота» та «Роздуми про використання солдатів для роботи» (1939) [240, с. 238]

Рішення та заходи, отримані внаслідок програми професійних досліджень *Комітету німецьких технікумів* та *Німецького інституту технічної освіти* на користь висококваліфікованого (виробничого) учнівства, збігалися з принципами нацистського режиму під час Другої світової війни. Легітимація була забезпечена технічним прогресом та необхідністю підвищення продуктивності в контексті підготовки до Другої світової війни. Професійному навчанню було відведено ключову роль у цьому аспекті.

Після закінчення націонал-соціалістичної диктатури ці організації були розпущені. Проте в повоєнній Німеччині організації з питань професійної освіти були все ще орієнтовані на традиції *Комітету німецьких технікумів*, що у

подальшому призвело до створення у 1969 році Федерального інституту професійної освіти Німеччини [20].

З 1918 року профспілки наполегливо вимагали своєї участі у розробці та прийнятті рішень щодо нормативного регулювання кваліфікації робітників та організації їх перепідготовки. На десятому з'їзді профспілок у 1919 році були розроблені «Нюрнберзькі рішення» відносно порядку професійної підготовки учнів, згідно з якими комісії, що встановлювали робітничу кваліфікацію, повинні складатися з представників профспілок, роботодавців, освітян, працівників міністерства освіти і представників робітничої молоді.

У 1920 році в Берліні відбулася Всенімецька шкільна конференція, яка сприяла об'єднанню різних течій педагогічної науки в країні. У роботі конференції брали участь відомі науковці Німеччини: Г. Кершенштейнер, П. Наторп, Р. Зейдель, Ф. Карсен, Й. Тевс та інші. У своєму виступі на конференції Г. Кершенштейнер вперше запропонував ввести термін «професійна школа» для шкіл продовженого навчання, у яких здійснювалась теоретична професійна підготовка молоді [1].

З 1921 року питання робітничих професій та кваліфікації стали предметом обговорення в комітеті з соціально-економічних питань «Центрального товариства промислових і ремісничих робітників і роботодавців Німеччини», в результаті чого були розроблені основні принципи регулювання порядку професійної підготовки учнів. Ці принципи лягли в основу проекту *Закону «Про професійну освіту»*. Відповідальним за розробку проекту *Закону* було призначено Є. Шиндлера, радника пруського міністерства у справах торгівлі та ремесел. Проект *Закону* був підготовлений у 1923 році, але в силу економічних та політичних подій у Німеччині його обговорення було відкладене до 1927 року.

Як зазначив В.-Д. Грайнерт [194] до проекту *Закону «Про професійну освіту»* повернулися після об'єднання ремісничих асоціацій у Робочий комітет з професійного навчання (1925 рік). У 1927 році уряд Рейху представив Імператорській Раді і Міністерству економіки проект *Закону «Про професійну*

освіту», в якому враховувалося вимога профспілок про те, що в демократично освіченому суспільстві професійна кваліфікація наступного покоління «не може бути винятково питанням професій», а скоріше «в значній мірі і держави, і суспільства». Однак тепер Робочий комітет з професійного навчання не тільки детально критикував законопроект, але і намагався поставити під сумнів два його основних політичних принципи: спробу закласти загальні мінімальні вимоги до навчання і працевлаштування молоді у віці від 14 до 18 років і намір використовувати вирішальний основоположний компроміс Листопадової революції між роботодавцями і робітниками – ідею паритету, в тому числі й у контексті професійної освіти наступних поколінь [194].

Об'єднані асоціації вимагали забезпечення їх права контролю над професійною кваліфікацією молоді та визначення їх зв'язку з другої складової професійної освіти – теоретичною, тобто з професійною школою. До прикладу, Німецька асоціація торгівлі і промисловості (DİHT), яка приблизно до 1926 року не приймала участі в організації професійної освіти, з цієї дати стала дуже активно проводити політику щодо професійних шкіл, оскільки «був досягнутий певний рівень розвитку, який зі своїми обставинами і тенденціями став зачіпати інтереси економіки в ширшому масштабі» [205, с. 83].

Обговорення проекту *Закону* тривало. Так у виступі рейхсміністра з питань праці Візеля 03.12.1929 року було сказано про те, що питання підготовки фахівця і підвищення його професійної кваліфікації – не тільки його власна справа, але в цьому має бути надзвичайно зацікавлена сама німецька держава. Але уряд націонал-соціалістів не схвалив проект *Закону*.

В.-Д. Грайнерт [198] встановив, що *Закон* не було прийнято не через цей масовий опір, а в результаті політичної ерозії республіки. Встановлено, що з 1933 року рейхміністерство з питань праці готувало Рейхсзакон «Про професійну освіту», який теж не пройшов стадії узгодження. Уряд А. Гітлера представив свій варіант *Закону* «Про професійну освіту», відповідно до якого відповідальність за організацію професійної освіти покладалась на організації «економіки».

В.-Д. Грайнерт [198] та А. Бенке [155] зазначали, що інтереси ремісничих професій у системі професійної освіти були окреслені на конференціях Рейхської асоціації німецьких ремесел у Єні та Байройті, їхня позиція була такою: професійна школа зайва; якщо допустити існування професійної школи, то подальший розвиток цієї школи повинен відбуватися цілком у сенсі та відповідно до побажань кваліфікованих ремісників. Представлена програма була продиктована ремісничими та приватними інтересами: пріоритетна технічна підготовка в навчальній програмі професійної школи; залучення ремісників до створення та контролю професійних шкіл; усунення порушень навчання в компанії – тобто робочого часу – через відвідування школи. Після приходу до влади націонал-соціалістів ці реакційні вимоги виявилися марними. У 1930-х роках нові кваліфіковані експерти – адміністратори професійної освіти – формували професійну школу відповідно до економічних потреб промисловості та політично відповідно до расової національної та державної ідеології.

У 1934 році створене Міністерство освіти і науки Німеччини упровадило централізоване управління закладами професійної освіти. З 1937 року усі професійні школи країни підлягали єдиним законам управління. Завдяки створенню нових освітніх програм (1937 рік), професійна підготовка на виробництві і теоретичне навчання у професійній школі стали більш взаємопов'язаними. У 1938 році запроваджено обов'язкове навчання у професійних школах для учнів, які не відвідували інших навчальних закладів. Навчання у професійній школі мало тривати три роки (з 1940 року), тижневе навантаження становило 8 годин [167].

У 1940 – 1942 роках Академія німецького права (комітет у рейхстазі з питань молодіжної політики) займалася розробкою проекту Закону «Про професійну освіту німецької молоді», який не був прийнятий у зв'язку з воєнними діями Німеччини.

Після закінчення Другої світової війни профспілки першими стали вимагати прийняття Закону «Про професійну освіту» та запропонували свій варіант закону.

У 1953 році було прийнято Положення щодо регулювання діяльності ремісничих підприємств та інтересів їхніх клієнтів. Це положення отримало назву *Положення про ремесла* (Handwerksordnung). Документ було прийнято на вимогу англійської, американської та французької окупаційної влади, що диктувала свою економічну модель Німеччині. Вказане положення загальмувало створення *Закону*, що регулював би питання професійної підготовки молоді [198].

Німецьке суспільство повернулося до обговорення *Закону «Про професійну освіту»* лише в 1962 році. Об'єднання профспілок запропонувало свій проект *Закону* депутатам бундестагу, але процес прийняття *Закону* отримав потужний супротив зі сторони міністерства та депутатів. Після п'ятдесятирічної боротьби, великою коаліцією політичних партій був прийнятий *Закон «Про професійну освіту»* 10 липня 1969 року, який набув чинності з моменту опублікування у Віснику законів – 14 серпня 1969 року [198].

Історія розробки та прийняття *Закону «Про професійну освіту»* показова для Німеччини. В ході політичних обговорень вказаного *Закону* можна відстежити механізм прийняття демократичних рішень, які гарантують урахування інтересів всіх учасників системи освіти і системи зайнятості.

Після закінчення Другої світової війни (1945 рік) і поділу Німеччини на НДР і ФРН професійна освіта у них формувалася по-різному. У НДР було створено єдине управління народною освітою; у ФРН відбулося відновлення адміністративного поділу на федеральні землі з органами управління освітою у кожній з них – земельними міністерствами освіти [209].

У 1946 році НДР було прийнято *Закон «Про демократизацію німецької школи»*. В освітній політиці цієї країни надавалась перевага радянському досвіду, що зумовило певне несприйняття попередніх надбань як у сфері освітньої політики, так і педагогічної практики.

Як зазначав В.-Д. Грайнерт [197] роки з 1947 по 1964 характеризуються в області професійної освіти стагнацією і відсталістю в захисті того, що було

досягнуто, подібно до того, що повинно бути зазначено для загальної шкільної системи.

У 1948 році в НДР відкрилися перші професійні школи на народних підприємствах, які надавали професійну освіту майбутнім робітникам. З часом вони стали домінуючими закладами професійної освіти. Наприкінці 50-х років ХХ століття третина усіх професійних шкіл у державі була організована на підприємствах. У 1959 р. прийнято Закон «Про соціалістичний розвиток системи шкільної освіти в НДР», відповідно до якого в усіх школах країни впроваджувалося політехнічне навчання [187].

На повоєнний період припадає період реставрації системи освіти Західної Німеччини (з 1945 по 1947 рік) та дуальної системи професійної освіти. У цей час система загальноосвітніх і професійних шкіл становила два повністю роз'єднані компоненти освіти. Професійні школи дуальної системи освіти не встигали за стрімким науково-технічним прогресом у країні. З огляду на зосередженість на колишніх ремісничих моделях професійної підготовки, оновлення змісту освіти у закладах професійної освіти здійснювалося дуже повільно, внаслідок чого перехід молоді зі школи у професійне життя відбувався із значними проблемами: молодь виявилася непідготовленою до трудової діяльності [187].

Не бракувало критичних оцінок «німецької системи» професійної освіти. Наприклад, американський клерк Д. Варі в офісі «Верховного комісара у справах Німеччини» в своїй доповіді «Професійна освіта і навчання в Німеччині» (1952 рік) вказав, що «професійна освіта по суті є набагато більш фундаментальною складовою німецької економіки, ніж частиною шкільної системи». Як зазначав В.Д. Варє [272], фактичне учнівство, на яке припадає близько п'яти шостих періоду навчання, підлягає нагляду з боку органів, які не займаються освітою. У реальному сенсі трирічна система учнівства, особливо в останній рік навчання, коли продуктивна праця переважає у використанні учня, є «системою дешевої праці» і в цілому складає значну частку (близько десяти відсотків) від загальної чисельності німецької робочої сили.

Зрештою, ця жорстка критика призвела до створення в 1951 році Центрального управління з питань дослідження та просування професійної освіти – дискусійного форуму, який через високу репутацію свого голови, члена Бундестагу П. Лухтенберга, швидко здобув велику повагу [145]. Як вказував Х. Абель, отримані під час другого засідання цього управління відповіді на питання «Чи є професійна освіта на базі компанії правильною формою для Німеччини?», досить чітко показали, що і роботодавці, і профспілки абсолютно не знають про ідеї принципових змін в німецькій професійній освіті. Так у своїй доповіді представник промисловості Г. Студдерс порівнював навчання та освіту «під скляним склепінням» з професійною підготовкою компанії: «жорстко врегульована робота компанії з її невинними вимогами до пунктуальності, коректності, продуктивності та товариства». За його словами, такий вид навчання для молоді являє незамінну цінність у часи «розпаду, безладу, занепокоєння і відсутності життєвих пріоритетів у людини» [145, с.66].

На початку 60-х років ХХ століття в обох німецьких державах відбулися суттєві зміни у сфері освітньої політики, зумовлені науково-технічним прогресом. Прийнято Закон «Про єдину соціалістичну систему освіти» (НДР, 1965 рік) та Закон «Про професійну освіту» (ФРН, 1969 рік), введено Структурний план освіти (ФРН, 1970 рік), удосконалено програму професійної підготовки, офіційно визнано дуальну систему освіти у ФРН [187].

Дуальна система професійної освіти Західної Німеччини набула розвитку у середині 60-х років ХХ століття з початком освітньої реформи. У 1964 році дорадчий орган федерального уряду – Німецький комітет з питань виховання і освіти запропонував розглянути Рекомендації, в яких йшла мова про розбудову головної школи, що мала замінити народну школу та положення щодо розвитку професійної освіти. У Рекомендаціях вперше для системи професійної освіти було вжито термін «дуальна система», яка мала поєднувати професійно-теоретичне навчання у професійній школі та професійно-практичне – під час виробничої діяльності на підприємстві [162].

Оновленню професійної освіти у ФРН сприяло прийняття німецьким Бундестагом у 1969 році *Закону «Про професійну освіту»*, який на законодавчому рівні сприяв більш чіткому регулюванню навчання молоді [147]. Згідно з цим *Законом* у Німеччині було офіційно визнано дуальну систему освіти.

Наступним важливим кроком було прийняття *Закону «Про захист молоді, яка працює»* (1969 рік). У 1971 році укладено Типову угоду про співпрацю школи і професійних консультаційних центрів. Згідно з цією угодою, до компетенції Федеральної установи праці входило надання учням інформації про професії, що користуються найбільшим попитом, професійну підготовку (структура, зміст, тривалість та інше) і заклади професійної підготовки [167].

У 1970 році у ФРН Німецька рада з питань освіти ввела Структурний план освіти, в якому було розроблено проект усієї системи освіти країни, включаючи і професійну підготовку [162].

У більшості земель Німеччини учні відбиралися і відбираються дотепер для подальшого навчання після закінчення чотирирічної початкової школи, яка носить назву орієнтаційної ступені (*Orientierungsstufe*), в трьох типах шкіл, що пропонують загальну освіту: гімназія (*Gymnasium*) – 9 років; реальна школа (*Realschule*) – 6 років; основна (масова) головна школа (*Hauptschule*) – 5 років.

Тільки незначна частина випускників початкової школи, відібраних для гімназії, отримувала повну загальну середню освіту (*Abitur*) і вступала до університету. Для більшості ж система учнівства була єдиним вибором. Реальна школа давала загальну освіту на трохи вищому рівні, ніж масова школа, але надавала учням кращу можливість підготуватися за професією службовця або більш престижною робітничою професією, ніж масова школа. Незважаючи на обмежений прийом, число учнів у гімназіях, а також студентів в університетах зростало з року в рік. У 1980 році в країні налічувалося 972 тисячі університетських студентів та 2 716 тисяч на системі учнівства. У 1990 році вперше в історії Німеччини студентів було більше, ніж учнів у системі учнівства: 1 559 тисяч студентів і 1 500 тисяч учнів. Роботодавці повідомили про це в газетах



під заголовком «Брак кваліфікованої робочої сили». Через півроку вони пішли ще далі і заявили, що «освіта і зайнятість вийшли зі стану рівноваги», де критикували інфляцію середньої та вищої освіти. Очікування власників Abitur і студентів були названі занадто високими в порівнянні з рівнем умінь, які вони мали, а їхнє неправильне орієнтування на навчання в університеті, стало результатом різкого зниження числа учнів з багатьох важливих професій в системі учнівства. В обробній промисловості, наприклад, в 1991 році було зайнято менше половини місць в системі учнівства.

Роботодавці, можливо, перебільшили проблему, але по суті вони досить правильно визначили її суть. Успіх дуальної системи професійного навчання в Німеччині залежав від обмеження альтернатив, які пропонували три типи шкіл. До початку 90-х років велика частина шкільної когорти, до того, як вступити в систему учнівства, вчилася в масовій і реальній школі. Навіть сама назва Hauptschule (масова (головна) школа) показувала політичну мету системи освіти, яка сприяла відстороненню значної частини учнів від академічної освіти. Однак соціальна потреба в кращій освіті вела до збільшення прийому в реальну школу і гімназію (в деяких містах до 60 % вікової групи в кожній з них), залишивши «масову школу» для низьких соціальних верств та іммігрантів.

На початку 90-х років ХХ століття в Німеччині відбулися суттєві політичні зміни, пов'язані з об'єднанням НДР і ФРН, які накладають відбиток на функціонування дуальної системи професійної освіти на всій її території.

Система загальної освіти Східної Німеччини була адаптована до західнонімецької. Деякі її елементи, які могли скласти загрозу для традиційної західнонімецької триланкової системи загальної шкільної освіти, відразу ж були усунені. Парламент, уряд і Федеральний інститут професійної освіти проголосували за введення професійного навчання на підприємствах, тобто в системі учнівства. Десятирічна школа НДР була замінена на традиційну західнонімецьку. Поєднання професійної підготовки з отриманням одночасно повної середньої освіти (Abitur), що раніше мало місце в НДР, не було більше

можливим. Раніше близько 6% однієї вікової групи в Східній Німеччині отримували цю подвійну кваліфікацію, але їхня більша частина продовжувала навчання у закладах вищої освіти. Об'єктивно оцінюючи з економічної точки зору отримання молоддю цієї подвійної кваліфікації, офіційні відомства стали вважати таке отримання професійної підготовки нераціональним.

Проте слід зауважити, що система професійної освіти і підготовки в НДР не відрізнялася від західнонімецької в такій мірі, як шкільна освіта. Вона була організована на підприємствах і в професійних школах, більшість яких належала до підприємств. Після об'єднання обох частин Німеччини, компанії стали приватними, а професійні школи – державними. Дуальна форма навчання була введена заново, але за стандартизованою схемою «старих земель». Тривалість підготовки з більшості професій була приведена у відповідність з західнонімецькими стандартами і відповідала 3 або 3,5 року навчання замість двох років. Більш тривалий період підготовки вважався необхідним в основному для розвитку практичних умінь. З огляду на те, що багато східноєвропейських компаній збанкрутіло, число учнів скоротилося зі 135 тисяч (1989 рік) до 90 тисяч (1991 рік).

У нових федеральних землях (колишня НДР) виникла низка проблем, які потребували термінового вирішення. Перша проблема була пов'язана з ринковою перебудовою економіки, закриттям підприємств, приватизацією, що спричинило подальше скорочення навчальних кадрів на виробництві. Більшість підприємств з фінансових причин відмовилися приймати старшокласників на навчання та звільнили весь педагогічний персонал і учнів, в результаті чого значно зменшилася кількість навчальних місць [1].

Зважаючи на ситуацію, що склалася, федеральний уряд, федеральна служба працевлаштування і земельні органи влади за допомогою спеціально розроблених програм сприяли збільшенню навчальних місць. Майже 75% учнів навчались у позапідприємницьких навчальних центрах, частина випускників влаштувалася на роботу [167].

Друга проблема, що виникла у нових землях, була пов'язана зі змістом професійної підготовки. У колишній НДР домінували технічно-ремісничі професії, причому 70 % професій були пов'язані з випуском продукції і сільським господарством, 30 % – зі сферою послуг. Цей розподіл суттєво відрізнявся від Західної Німеччини, де приблизно 46 % місць навчання припадало на сферу послуг, і лише 54 % – на ремісничо-технічні і сільськогосподарські професії [167].

Третя проблема була пов'язана з упровадженням у нових землях дуальної системи освіти. Оскільки на цій території був відсутній (з 1945 по 1989 рік) досвід організації професійної підготовки за вказаною системою, викладацький персонал підприємств виявився неготовим до кардинальних змін під час професійної підготовки учнів й критикував відірваність теоретичного навчання, що мало здійснюватися відтепер у професійній школі, від практичної професійної підготовки на підприємстві. Основний недолік вони вбачали у неможливості постійно вести діалог з викладачами професійних шкіл щодо успішності учнів.

В об'єднаній Німеччині федеральними і земельними органами влади були вжиті такі заходи: по-перше, надано необхідну кваліфікацію викладацькому персоналу закладів дуальної системи освіти; по-друге, професійні школи нових земель забезпечено нормативною документацією: оновленими навчальними планами і програмами, інформаційним матеріалом; по-третє, комісія з питань освіти наголосила на необхідності розбудови позапідприємницьких навчальних центрів у нових землях з метою подолання проблеми забезпечення молоді навчальними місцями на підприємствах та підвищенням якісного рівня їхньої професійної підготовки [187].

Однак вже на початку XXI століття ситуація навколо дуальної системи професійної освіти Німеччини поступово стабілізувалась: постійно оновлюється навчально-методичне забезпечення закладів середньої освіти (навчальні плани і програми для професійної підготовки тощо), щороку покращуються умови професійної підготовки фахівців на підприємствах (шляхом застосування новітніх технологій навчання, постійним оновленням матеріально-технічної бази),

збільшується рівень грошової винагороди учням під час виробничого навчання, регулярно підвищується рівень фахової підготовки майстрів виробничого навчання й інше.

Новий термін «Konkurslehrling» – учень-банкрут, і власне саме явище відсутності можливості отримання професії, свідчить про вразливість системи учнівства під час економічної кризи. Більше 20 тисяч німців зі Східної Німеччини були змушені їхати на західноєвропейські фірми для проходження учнівства. У той же час металообробна та будівельна промисловість Східної Німеччини зазнавали великих проблем з компенсацією робочих місць системи учнівства. Як і в Західній Німеччині, прихована ієрархія професій стала явною. Молоді люди прагнули до навчання в системі учнівства в основному з престижних професій: комерсант, страховий агент, банківський службовець [135].

Як показало дослідження, законодавчі документи, що регулюють питання професійної освіти, утворюють перший елемент управління дуальної системою, яка існує в ФРН з 1 вересня 1969 року. До цієї дати всі приписи, які стосувалися питань професійної освіти, лише частиною входили до законів, які регулювали економічний розвиток країни. Частково питання професійної освіти знайшли своє відображення в таких нормативних документах: Закон «Про розвиток праці» (Arbeitsförderungsgesetz) від 25 червня 1969 року; Закон «Про права та обов'язки роботодавців і трудових колективів» (Betriebsverfassungsgesetz) від 15 січня 1972 року; *Положення про ремесла* (Handwerksordnung) в редакції від 28 грудня 1965 року, а також зі змінами від 28 червня 1990 року; Закон «Про захист молоді, яка працює» від 9 серпня 1960 року в редакції від 12 квітня 1976 року; Закон «Про тимчасове регулювання прав промислових і торгових палат» від 18 грудня 1956 року згодом зі змінами, які були зумовлені прийняттям Закону «Про професійну освіту»; Закон «Про розвиток професійної освіти за рахунок посилення ролі планування і наукових досліджень» від 23 грудня 1981 року. Для нових земель, крім того, велике значення має Договір між НДР і ФРН про об'єднання Німеччини від 31 серпня 1990 року.

Отже, дослідження теоретичних та соціально-політичних підходів до становлення та розвитку дуальної системи професійної освіти в Німеччині засвідчило, що від зародження цієї форми професійної освіти у ІХ – ІХ століттях вона поступово зміцнювалася, набувала характерних ознак, які дозволяють їй сьогодні виступати однією із найбільш ефективних систем професійної підготовки фахівців технологічних галузей у світі.

Характерна риса дуальної форми навчання в Німеччині полягає у міцному нормативному підґрунті, що супроводжувало розвиток дуальної форми освіти упродовж її історичного розвитку і наразі становить розгалужену систему підтримки професійного навчання.

### **1.3 Нормативно-правове регулювання та контроль якості дуальної системи освіти в Німеччині**

Правовій системі Німеччини присвячені доробки вітчизняних та іноземних вчених Л. Маймескулова, Б. Тищика, С. Власенка, В. Гончаренка, Л. Бостан, В. Марчука, О. Зайчука, Н. Оніщенко, Д. Блекборна, Г. Крейга, М. Штрюмера, Г. Шульце та ін., в яких вказано, що законодавство Німецької імперії розроблялось на законах Баварії, Пруссії, Саксонії й інших найважливіших у той період німецьких держав, вплив на нього зробили такі джерела права, як Пруське земельне укладення (1794 рік); баварські Судовий (1753 рік), Цивільний (1756 рік) і Кримінальний (1813 рік) кодекси; саксонський Цивільний кодекс (1863 рік); ганноверський Цивільно-процесуальний кодекс (1850 рік) і Цивільний кодекс Франції (1804 рік), введені в деяких німецьких державах в період наполеонівських воєн. У зв'язку з об'єднанням держави були прийняті: Торговельне (1866 рік) і Кримінальне (1871 рік) укладення, а потім Цивільно-процесуальне укладення, Закон про судоустрій (1877 рік) і тільки в 1896 році – Німецьке цивільне укладення. При підготовці законопроектів враховувалося загальне право зі складним переплетінням норм римського і канонічного права, а також правовими

звичаями. Відтак правова система Німеччини почала формуватися в 70 – 80-ті роки ХІХ століття у зв'язку з об'єднанням німецьких держав у Північно-Німецький союз (1867 рік) на чолі з Пруссією, й утворення у 1871 році Німецької імперії [49]. Отже, правова система Німеччини в сфері освіти є комплексною та розроблялась на основі великої кількості різноманітних нормативно-правових джерел протягом 250 років.

О. Зайчук [43] та Н. Оніщенко [43] зазначили, що у структурі сучасного законодавства Німеччини застосовуються деякі адаптовані до нинішніх умов акти, прийняті в період існування Веймарської республіки (1919 – 1933 роки). Зберігають чинність і деякі законодавчі положення й акти, прийняті у період існування в країні фашистської диктатури (1933 – 1945 роки). З часу об'єднання в 1990 році Федеративної Республіки Німеччини з Німецькою Демократичною Республікою визначну роль у законодавчій сфері стали відігравати державні договори «Про економічний, валютний і соціальний союз ФРН і НДР», що набули чинності з 1 липня 1990 року, і «Про механізм входження НДР у ФРН», підписаний 31 серпня 1990 року. Відповідно до згаданих договорів усе законодавство НДР в економічній, валютній і соціальній сферах повністю анулювалося, а на заміну йому на ці сфери поширювалося законодавство ФРН, у процесі возз'єднання двох німецьких держав на території НДР було поступово поширене все законодавство ФРН на федеральному рівні.

У сучасній правовій системі Німеччини вирішальне значення має *Основний закон* – Конституція (Grundgesetz (GG)), прийнятий 23 травня 1949 року, і розроблені на його основі конституційні акти. *Основний закон* закріплює основи державного і суспільного ладу, конституційні права, свободи й обов'язки громадян Німеччини, форму правління (республіка), форму державного устрою (федерація), структуру державних органів і порядок їх формування, ієрархію нормативно-правових актів, виданих на основі і на виконання *Основного закону*.

Також *Основний закон* закріплює компетенцію центральних органів державної влади і управління, характер взаємовідносин органів державної влади і

управління та суб'єктів федерації – земель; визначає загальні принципи побудови і функціонування організації управління землями. Державний устрій земель згідно зі статтею 20 *Основного закону* має відповідати основним принципам республіканської, демократичної і соціальної, правової держави. Поряд з *Основним законом* важливе значення у сучасній Німеччині мають постанови, видані центральним урядом федерації й урядами земель.

Німецька федеративна держава є комплексним утворенням. Вона складається з центрального державного рівня федерації та 16 земель. *Основний закон* чітко встановлює порядок повноважень, які стосуються федерації, а які – федеральних земель. Суспільне життя Німеччини регламентується переважно федеральними законами. *Основний закон* вимагає рівних умов життя по всій Німеччині, які великою мірою визначаються економічною та соціальною політикою, тому цю сферу регулюють переважно федеральні закони. Відповідно до *Основного закону* (ст. 31) «федеральне право має перевагу над правом земель».

Землі контролюють переважну більшість функцій загальнодержавного управління. Земельні адміністрації виконують, з одного боку, відповідні земельні закони, з другого – ще й більшість федеральних законів. Три загальнодержавних завдання федеральні землі виконують власними силами: пов'язані зі шкільною та з вищою освітою, внутрішньою безпекою, включно із завданнями поліції, а також здійсненням комунального самоврядування [170].

Професійна освіта Німеччини перебуває в компетенції двох юридичних осіб: держави (територіальні об'єднання (палати)) і земельних (регіональних) органів влади (Міністерства освіти і культури земель). Промислово-торговельна палата здійснює контроль за якістю професійного навчання. При цьому, Федеральний уряд відіграє важливу роль в управлінні професійною освітою. Не маючи можливості повністю контролювати професійне навчання в системі дуальної освіти, держава прагне використовувати такі важелі, як законодавство і фінансування. Загальна структура системи професійної освіти визначена *Законом «Про професійну освіту»*, згідно з яким відповідальність за управління та

фінансування системи лежить на федеральному, земельному (регіональному) та муніципальному рівнях – на федеральному уряді, урядах земель, роботодавців і профспілки [254].

З прийняттям у 1969 році *Закону «Про професійну освіту»* Німеччина проголосила всю позашкільну професійну освіту державним завданням, реалізація якого в основному передається роботодавцям в приватному секторі і державним адміністраціям [148, с. 7]. Щодо дуальної системи професійної освіти права та обов'язки на впорядковане практичне професійне навчання належать компаніям, державним органам влади та іншим державним установам [279]. Законодавчі документи, які регулюють питання професійної освіти Німеччини, утворюють нормативну базу управління дуальною системою, яка існує в ФРН з 1 вересня 1969 року. До цієї дати всі приписи щодо питань професійної освіти лише частиною входили до законів, які регулювали економічний розвиток країни.

Німецький дослідник Д. Ейлер [182] зробив висновок, що широке залучення соціальних груп до розробки дуальної системи освіти сприяє поліпшенню якості навчання. Х. Путц [246] указав, що «підготовка відповідно до професійної концепції на основі загальнонаціональних уніфікованих стандартів забезпечує якість освіти».

Відтак розподіл обов'язків у системі дуальної освіти Німеччини та встановлені системи контролю та безпеки впливають на дуальне професійне навчання, в результаті чого воно є одним з найкращих в Європі та світі. Щороку майже 60 % здобувачів освіти обирають професійну освіту, близько 70 % з них потрапляють до дуальної системи професійної освіти, решта учнів закінчує повну шкільну загальну освіту у професійній школі. Сьогодні у Німеччині професійну освіту можна отримати з 326 визнаних кваліфікованих професій у терміни від двох до трьох з половиною років.

Водночас Федеральний уряд через законодавство та постанови встановлює правові основи дуальної системи професійної освіти (рис. 1.1). Усе це складається, з одного боку, з приватногосподарського функціонуючого сектору



освіти, тобто за ринковими правилами, та, з іншого боку, з державного *Закону «Про професійну освіту»*, який контролює, а точніше направляє цей ринок [177]. Таким чином, відбувається поєднання приватної відповідальності, соціального партнерства та державного структурування [221, 182].



Рис. 1.1. Правові основи дуальної системи професійної освіти.

Джерело: <https://www.bibb.de/govet/de/>

Положення дуальної системи професійної освіти Німеччини щодо навчання в компаніях базуються на *Основному законі*. Згідно з положеннями *Основного закону* в рамках конкуруючого законодавства Федеральний уряд несе відповідальність за законодавство з питань економіки – стаття 74 (1) п. 11 *Основного закону* та з питань трудового права – стаття 74 (1) п. 12 *Основного закону*. Під ці дві сфери підпадає дуальна система професійної освіти Німеччини. Там, де Федеральний уряд вичерпує свою конституційну законодавчу владу, професійне навчання регулюється федеральними законами та нормативними актами. Правові загальні умови рівнозначно та загальнонаціонально визначені в *Законі «Про професійну освіту»*, а також спеціально для промислового сектору в *Положенні про ремесла*.

Так, відповідно до § 1 (1), *Закон «Про професійну освіту»* регулює порядок з дуальним професійним навчанням також підвищення кваліфікації та

перепідготовку. Проте, § 3 (3) *Закону «Про професійну освіту»* передбачає, що певні розділи *Закону* не охоплюють деякі професії, які належать до промислового сектору, в цьому випадку застосовують *Положення про ремесла*.

*Закон «Про професійну освіту»* було прийнято у 1969 році, останні зміни були внесені 23 березня 2005 року згідно *Закону «Про реформування професійної освіти»* (Berufsbildungsreformgesetz (BerBiRefG)). *Закон «Про професійну освіту»* зі змінами набрав чинності з 1 квітня 2005 року. *Положення про ремесла*, яке в своїй другій частині регулює питання професійної освіти, у зв'язку з прийняттям *Закону «Про професійну освіту»* зазнало певних змін. Так що з цього моменту можна говорити про єдиний порядок регулювання питань освіти у всіх сферах економіки Німеччини.

*Закон «Про професійну освіту»* – великий нормативний документ, який складається зі 105 параграфів і має сім частин:

1. Загальні положення.
2. Відносини, що виникають в процесі професійної освіти.
3. Порядок отримання професійної освіти.
4. Дослідження, планування, статистика.
5. Федеральний інститут професійної освіти (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)).
6. Правопорушення, штрафи.
7. Перехідні та заключні положення

На наш погляд, ядро *Закону* становлять друга і третя частини – «Відносини, що виникають в процесі професійної освіти» та «Порядок отримання професійної освіти». Ці частини відображають дуальність системи професійної освіти Німеччини. Друга частина конкретизує приватноправову сферу освітніх послуг, третя частина – державно-правову сферу. У разі виникнення правових суперечок при укладанні Договору про здобуття освіти (Ausbildungsvertrag), як вказано у другій частині, вони вирішуються в судах з трудових спорів. Якщо виникають спори з порядку отримання професійної освіти, то вони, розглядаються в

адміністративному провадженні (третя частина). Четверта частина закріплює право громадськості на участь в ухваленні рішень з питань розвитку професійної освіти.

В цілому, *Закон «Про професійну освіту»* містить детальні положення щодо виробничих відносин протягом професійного навчання. Так, наприклад, у §§ 10 – 50а *Закону* передбачається обов'язкове укладання письмового Договору про здобуття освіти, в якому вказуються: обов'язки компанії, яка надає навчальне місце; обов'язки здобувачів освіти в компанії; початок і тривалість професійного навчання; умови, що висуваються до компанії для отримання дозволу на роботу і підготовку учнів; загальні положення з акредитації; представництво інтересів здобувачів освіти.

*Закон «Про професійну освіту»* не регулює теоретичну складову підготовки у професійних школах дуальної системи навчання. Відповідно до статті 7 (1) *Основного закону*, шкільна система здебільшого перебуває під державним наглядом. Відповідно до чинного прецедентного права Федерального конституційного суду, термін «шкільний нагляд» включає всі державні повноваження щодо організації, планування, управління та контролю за шкільною системою [220]. Оскільки це не є винятками законодавства, передбаченими статтями 73 та 74 *Основного закону*, федеральні органи мають законодавчу владу над процесом навчання у професійних школах (стаття 70 (1) *Основного закону*). Таким чином, через федералізм Німеччині, федеральні землі відповідають за сектор шкіл дуального професійного навчання. Тому шкільні закони окремих федеральних земель забезпечують правову основу для шкільної частини дуального навчання у професійних школах, підпорядкованих тій чи іншій федеральній землі.

*Положення про ремесла* – нормативний документ, який складається з п'яти основних частин:

1. Про заняття ремеслом.
2. Професійне навчання в ремісництві.

3. Іспит майстра-ремісника, звання майстра-ремісника.
4. Організація ремісництва.
5. Штрафні санкції, перехідні та заключні положення.

Друга частина *Положення про ремесла* розглядає питання професійного навчання в ремісництві, основи освітнього процесу, зміни періоду навчання, регулювання і контроль професійного навчання ремісничих спеціальностей, іспити, професійне підвищення кваліфікації та перекваліфікацію ремісників, професійну підготовку людей з особливими потребами. Також в документі наведено різноманітні інструкції, положення, перераховані штрафні санкції [191].

Отже, *Положення про ремесла* регулює питання дуальної системи професійної освіти для деяких професій промислового сектору, які не охоплені *Законом «Про професійну освіту»*.

*Закон «Про захист молоді, яка працює»* (das Jugendarbeitsschutzgesetz (JArbSchG)) від 9 серпня 1960 року, доповнений 12 квітня 1976 року, 31 жовтня 2008 року та 12 грудня 2019 року входить до числа законів про соціальну безпеку та гігієну праці, відповідно до якого зайнятість дітей до п'ятнадцятирічного віку в Німеччині заборонено. *Закон «Про захист молоді, яка працює»* – нормативний документ, який складається з п'яти основних частин:

1. Загальні положення.
2. Зайнятість дітей.
3. Зайнятість молоді.
4. Реалізація Закону.
5. Заключні та перехідні положення.

Правові основи *Закону «Про захист молоді, яка працює»* розповсюджуються на зайняту трудовою та навчальною діяльністю молодь від 15 до 18 років і регламентують: п'ятиденний робочий тиждень, тижневе робоче навантаження в 40 годин, тривалість робочого дня, часи роботи та відпочинку, відпустки. Крім того, *Закон* зобов'язує роботодавців в рамках професійної підготовки робітничих кадрів надавати молодому працівнику час на теоретичне

навчання в професійній школі, а також права, повноваження, обов'язки роботодавців і працівників, інструкції, умови праці, інструктаж, охорона здоров'я, нагляд за працею, порушення та штрафні санкції [190].

*Закон «Про захист молоді, яка працює»* гарантує соціальну безпеку та гігієну праці молоді, унормовує робочий процес у компаніях.

З правової точки зору здобувачі освіти в дуальній системі професійної освіти є учнями професійної школи, з іншого боку, вони – наймані робітники. Це особливе становище здобувача освіти регулюється *Законом «Про порядок укладання колективних трудових договорів»* і закріплюється у Договорі про здобуття освіти, який містить такі пункти: мета професійного навчання, зокрема й вид діяльності; освітня програма, крім роботи в навчальних майстернях; тривалість регулярних і щоденних занять; тривалість практичних робіт; порядок і розмір винагороди; тривалість відпустки; умови розірвання договору.

*Законом «Про порядок укладання колективних трудових договорів»* та Договором про здобуття освіти регулюється становище здобувача освіти як учня та найманого робітника.

Обов'язкова шкільна освіта в Німеччині регулюється земельними законами. Так в п. 1 статті 7 *Основного закону* вказано: «Вся шкільна система знаходиться під наглядом держави», що, відповідно рішення Федерального конституційного суду, дає землям право за земельними законами визначати обов'язкову шкільну освіту. Так, *Закон «Про обов'язкову шкільну освіту»* вимагає відвідування школи до певного віку, як правило десять років шкільного навчання, та обов'язкову професійну підготовку.

Шкільні закони земель визначають умови викладання та навчання, права та обов'язки педагогічного персоналу та здобувачів освіти в школі. Кожен з них складається більш ніж зі ста абзаців. Земельні закони регулюють розвиток шкільної системи земель, зміст навчання, обов'язковість освіти, шкільні закони, адміністрацію, нагляд, фінансування та таке інше. Також визначають рамкову

освітню програму, в якій вказані загальноосвітні предмети (одна третина), виробниче навчання (дві третини), сертифікати успішності.

Окрім названих нами законів й інші нормативно-правові акти трудового законодавства, якими регулюється дуальна система професійної освіти Німеччини, а саме: Закон «Про тимчасове регулювання Закону «про торговельно-промислові палати», Цивільний кодекс (BGB), Положення про професійні кваліфікації інструкторів (AEVO), Закон «Про права та обов'язки роботодавців і трудових колективів» (BetrVG), Кодекс соціального права (SGB), Закон «Про захист материнства» (MSchG), ці нормативно-правові документи не розглядалися нами, але вони вказуються як такі, що впливають на систему професійної освіти в цілому і на дуальну систему професійної освіти зокрема.

Розглянемо детально процес розробка та узгодження освітніх програм у дуальній системі освіти та Положень про навчання.

Відповідно до двох місць навчання у дуальній системі професійної освіти, існують дві різні освітні програми. З одного боку, відповідні Положення про навчання регулюють внутрішньовиробничу частину професійного навчання. З іншого боку, шкільна частина базується на освітніх програмах федеральних земель, які в свою чергу ґрунтуються на рамкових освітніх програмах Постійної конференції міністрів освіти і культури земель (Kultusministerkonferenz (КМК)). Компанії, що здійснюють професійне навчання, та заклади професійної освіти в системі дуального професійного навчання мають загальний освітній мандат [247]. В результаті виникає фундаментальна необхідність або потреба в скоординованих освітніх програмах.

Проте перед подальшим розглядом термін «освітня програма» слід уточнити. В літературі цей термін визначено по-різному та нечіткими способами. Як вказує Х. Йонгеблод [206], освітня програма спочатку складається зі списку цілей та змісту керівних принципів педагогічної діяльності. Крім цього, вказуються або надаються матеріали (тексти, обладнання тощо), а також методи для реалізації змісту та процедури перевірки досягнення освітніх цілей. Оцінка

освітніх програм визначає, в якій мірі зміст освітньої програми в поєднанні з матеріалами і способами сприяє досягнення цих цілей. Розробка освітніх програм має циклічну структуру: зміст освітньої програми, її реалізація, оцінка та перевірка.

Наступні зауваження стосуються загального процесу розробки освітніх програм для дуального професійного навчання та необхідної координації між освітніми програмами компаній – Положення про навчання; та освітніх програм земель – рамкові освітні програми.

Фундаментально важливим для розробки освітніх програм дуального професійного навчання є наявність у якості підґрунтя так званої професійної концепції. Це підтверджено німецьким Бундестагом в Постанові від 26 січня 2005 року у зв'язку з внесенням змін до *Закону «Про професійну освіту»* [214]. Науковець М. Кремер підкреслив, що професійна концепція «забезпечує можливість здійснення великої кількості конкретних видів професійної діяльності протягом кількох років професійного навчання з широко розповсюджених, єдинонаціональних професій» [214, с. 3].

*Закон «Про професійну освіту»* визначає, що професійне навчання повинно «передати свої професійні навички і знання (професійну дієздатність), необхідні для здійснення кваліфікованої професійної діяльності в змінній сфері праці в рамках структурованого процесу навчання» і, таким чином, «сприяти набуттю необхідного професійного досвіду» (§ 1 (3) *Закону «Про професійну освіту»*). Освітні програми повинні розроблятися відповідно до орієнтації та вимог професійної концепції.

Рамкова освітня програма вибудовується на рівні атестата про закінчення першого ступеня середньої школи. Але, оскільки в професійних школах навчаються здобувачі освіти різного віку, з різною попередньою освітою, здібностями до навчання, культурним походженням, набутим досвідом, рамкові освітні програми розробляються адаптованими до вимог земель до навчання. Тому землі або приймають рамкову освітню програму Постійної конференції

міністрів освіти і культури земель без змін, або впроваджують свої освітні програми [193].

Рамкова освітня програма для закладів професійної освіти не є нормативним документом, вона приймається підкомітетом «Професійна освіта» Постійної конференції міністрів освіти і культури земель. Землі можуть або прийняти рамкову освітню програму, або перевести її в освітні програми закладів професійної освіти специфічно до земель [148].

В свою чергу Постійна конференція міністрів освіти і культури земель в Німеччині також приймає загальні рішення та домовленості щодо системи професійної освіти дійсні на всій території Німеччини [256].

Наприклад, деякі з них:

- рамкова угода про професійну школу, де вивчаються теоретичні основи професії від 15 березня 1991 року;
- договір про закінчення професійної школи від 1 червня 1979 року у редакції від 4 грудня 1997 року;
- договір про підготовку вчителів у формі програми підготовки вчителів системи середньої освіти та вчителів професійно-технічної освіти та професійної підготовки.

Щодо рамкових освітніх програм та Положень про навчання, Постійна конференція міністрів освіти і культури земель керується Протоколом про спільні результати від 30 травня 1972 року, в якому узгоджені процедури прийняття рамкових освітніх програм та вказаних положень у галузі професійного навчання.

Міністри освіти окремих федеральних земель обмінюються ідеями щодо організації професійного навчання у федеративних землях та, за необхідності, голосують. Таким чином, Постійна конференція міністрів освіти культури земель є координаційним органом федеральної держави. Як зазначалося вище, Постійна конференція міністрів освіти культури земель через різні угоди створила загальну систему професійної освіти.



Основою для систематизованих та загальнонаціональних стандартизованих програм навчання є визнані державою Положення про навчання. Вони регулюють цілі, зміст, екзаменаційні вимоги для навчання в компаніях і, таким чином, втілюють принцип формальної еквівалентності навчальних кваліфікацій. Крім того, вони формують професійну нормативну базу. Відповідний опис роботи чи професійного навчання є центральним компонентом, на якому будується все професійне навчання. Це втілює в собі професійний принцип, коли після закінчення професійного навчання, в повній мірі будуть розглянуті професійні, індивідуальні та соціальні аспекти стосовно набутої професійної кваліфікації [177].

Аспекти Положень про навчання, що регулюються у § 5 (1) *Закону «Про професійну освіту»*:

- назва навчальної професії;
- період навчання, який не повинен перевищувати трьох років і не бути менше двох років;
- кваліфікаційні вимоги до навичок, знань та вмінь здобувачів освіти, отриманих під час навчання;
- навчальний план (загальна схема навчання) як інструкції до розподілу навчального часу теоретичного та практичного навчання в компанії, екзаменаційні вимоги.

Положення про навчання як нормативно-правовий акт, об'єднує всіх учасників освітнього процесу, якими є здобувачі освіти, федеральний уряд, федеральні землі, компанії та їх палати (роботодавці), а також профспілки (працівники). Так як на даний час існує 326 навчальних професій, то відповідно до цього, існує багато положень про навчання. Проте, Положення про навчання, що регулюють освітній процес, мають недоліки та підпадають під критику, як, наприклад, координаційні процеси та недостатній взаємозв'язок з попитом на ринку праці [180].

Розглянемо повноваження компетентних органів у дуальній системі професійної освіти Німеччини.

Порядок професійної освіти відповідно до *Закону «Про професійну освіту»* базується в основному на двох компонентах: перший з них – правові повноваження палат (в § 71 *Закону* вони називаються «компетентними органами»), другий – інститут державного визнання професії (§ 4 *Закону*).

Для професійної освіти в так званих «великих галузях», тобто в промисловості, торгівлі та сільському господарстві закріплені відповідні палати як компетентні органи, що уповноважені вирішувати питання отримання професій – відповідно Торгово-промислова палата, ремісничка палата, сільськогосподарська палата. Палати є економічними спілками, які фінансуються за рахунок коштів своїх членів – компаній [148]. Вони також є товариствами, об'єднаннями з точки зору цивільного права, які підлягають правовому нагляду з боку вищих земельних органів. Спеціального порядку нагляду за палатами не існує. Слід зазначити, що компетентні органи державної служби (§ 73 *Закону*), церкви та інші релігійні громади (§ 75 *Закону*) у своїх установах контролюють процес дуального професійного навчання.

Відповідно до § 76 *Закону*, компетентні органи регулюють відповідно до прийнятого законодавства весь процес професійної освіти в компаніях. Зокрема, їм доручено:

- контролювати процес професійного навчання (§ 76 *Закону*) в компаніях, в разі необхідності залучати експертів та консультантів;
- вести перелік навчальних відносин (в компаніях, які надають навчальне місце, вказаний перелік має назву «роль учня»), у який включено всі важливі пункти процесу професійного навчання (§ 34 *Закону*);
- сприяти розвитку якості професійної освіти, надаючи консультаційні послуги як здобувачам освіти, так і компаніям (§ 76 *Закону*);

- здійснювати контроль за компаніями на ступінь їх готовності до надання освітніх послуг (§ 32 *Закону*);
- оцінювати ступінь підготовки здобувачів освіти;
- погоджувати тривалість навчання в бік скорочення або збільшення термінів навчання (§ 8 *Закону*);
- затверджувати екзаменаційні комісії (§ 39 *Закону*) і проводити проміжні (§ 39 *Закону*) та випускні кваліфікаційні іспити (§ 37 *Закону*);
- допускати здобувачів освіти до випускних кваліфікаційних іспитів (§ 43 – § 45 *Закону*);
- видавати накази про порядок проведення іспитів;
- створювати інстанції для вирішення спірних питань між здобувачами освіти і компанією;
- видавати загальнодержавно визнані сертифікати (свідоцтво про закінчення професійного навчання та свідоцтво про присвоєння звання підмайстра) (§ 37 *Закону*);
- супроводжувати та підтримувати програму міжнародного обміну здобувачів освіти (§ 76 *Закону*).

Крім того, компетентні органи відповідно до § 77 *Закону* зобов'язані створити комітет з професійної освіти. До комітету з професійної освіти повинні входити по шість представників з кожної сторони: від роботодавців, трудового колективу і вчителів професійних шкіл з дорадчим голосом. Згідно § 79 *Закону* колегіальний орган комітету з професійної освіти повинен бути поінформованим з усіх основних питань професійної освіти, наприклад, прийняття адміністративних рішень з питань придатності закладів освіти до професійного навчання, скорочення тривалості навчання, проведення іспитів та ін.

Окрім комітетів з професійної освіти, земельним урядом створюється такий компетентний орган, як комітет земельного уряду з професійної освіти. До складу таких комітетів входять в рівних частках представники роботодавців, трудових

колективів (профспілок) та вищих (адміністративних) земельних органів, які повинні кваліфіковано розбиратися в питаннях професійної освіти (§ 82 *Закону*). Комітет земельного уряду з професійної освіти виконує консультативні завдання, а саме:

- консультує земельний уряд з питань професійної освіти;
- сприяє стійкому підвищенню якості професійної освіти на території федеральної землі;
- впливає на співпрацю між виробничою і шкільною професійною освітою в рамках дуальної системи;
- сприяє реорганізації та розвитку шкільної системи (§ 83 *Закону*).

Комітет земельного уряду з професійної освіти з метою покращення регіональної ситуації в професійній освіті та зайнятості населення розробляє рекомендації щодо змісту професійної освіти та вносить пропозиції щодо вдосконалення професійного навчання.

Комітет земельного уряду з професійної освіти є загальною платформою для дійових осіб дуальної системи професійної освіти, тобто він представляє зацікавлені сторони на рівні країни.

Стосовно профспілок, слід зазначити, що окрім участі в комітеті з професійної освіти та комітетах земельного уряду з професійної освіти, вони на себе беруть більш широкі завдання в рамках організації дуальної системи професійної освіти. Профспілки мають право координувати професійне навчання згідно Закону «Про права та обов'язки роботодавців та трудових колективів» (BetrVG) та Закону «Про представництво робітників і службовців в державних установах». У § 60 Закону «Про права та обов'язки роботодавців та трудових колективів» встановлено умови створення молодіжних та учнівських організацій, які беруть на себе, наприклад, контроль за дотриманням законів учасниками освітнього процесу, розпоряджень, правил техніки безпеки, договорів про грошову винагороду здобувачам освіти під час професійного навчання в

компаніях, колективних договорів в компаніях та інших нормативних актів. Крім того, профспілки беруть участь у розробці та координації освітніх програм дуальної системи професійної освіти.

Розглянемо завдання та функції Федерального інституту професійної освіти щодо дуальної системи професійної освіти Німеччини.

*Закон «Про професійну освіту»* у §§ 89 – 99 визначає завдання Федерального інституту професійної освіти щодо розподілу обов'язків у сфері дуальної системи професійної освіти. Основними завданнями Федерального інституту професійної освіти є співпраця і процес узгодження позицій представників роботодавців і профспілок, державних і недержавних структур в рамках спільної діяльності з питань професійної освіти. Інститут міцно вбудований в систему дуальної системи професійної освіти і бере активну участь при формуванні освітніх стратегій як на національному, так і на міжнародному рівнях.

Федеральний інститут професійної освіти, структуру якого наведено на рис. 1.2, було створено в 1970 році, він є федеральною установою (§ 89 *Закону «Про професійну освіту»*). Федеральний інститут професійної освіти виконує свої завдання в рамках освітньої політики федерального уряду. Ці завдання, відповідно § 90 *Закону «Про професійну освіту»*, полягають в:

- сприянні науковим дослідженням професійної освіти (§ 84 *Закону «Про професійну освіту»*);
- участі в підготовці Положень про навчання, річних звітів про професійну освіту Федерального міністерства освіти і науки (BMBWF) (§ 86 *Закону «Про професійну освіту»*) та складанні статистичних звітів професійної освіти (§ 87 *Закону «Про професійну освіту»*);
- міжнародному співробітництві у сфері професійної освіти.

Найбільш значущий орган структури Інституту – його Головний комітет, який складається з уповноважених представників роботодавців, трудових колективів (профспілок), держави в особі представників федерального уряду і

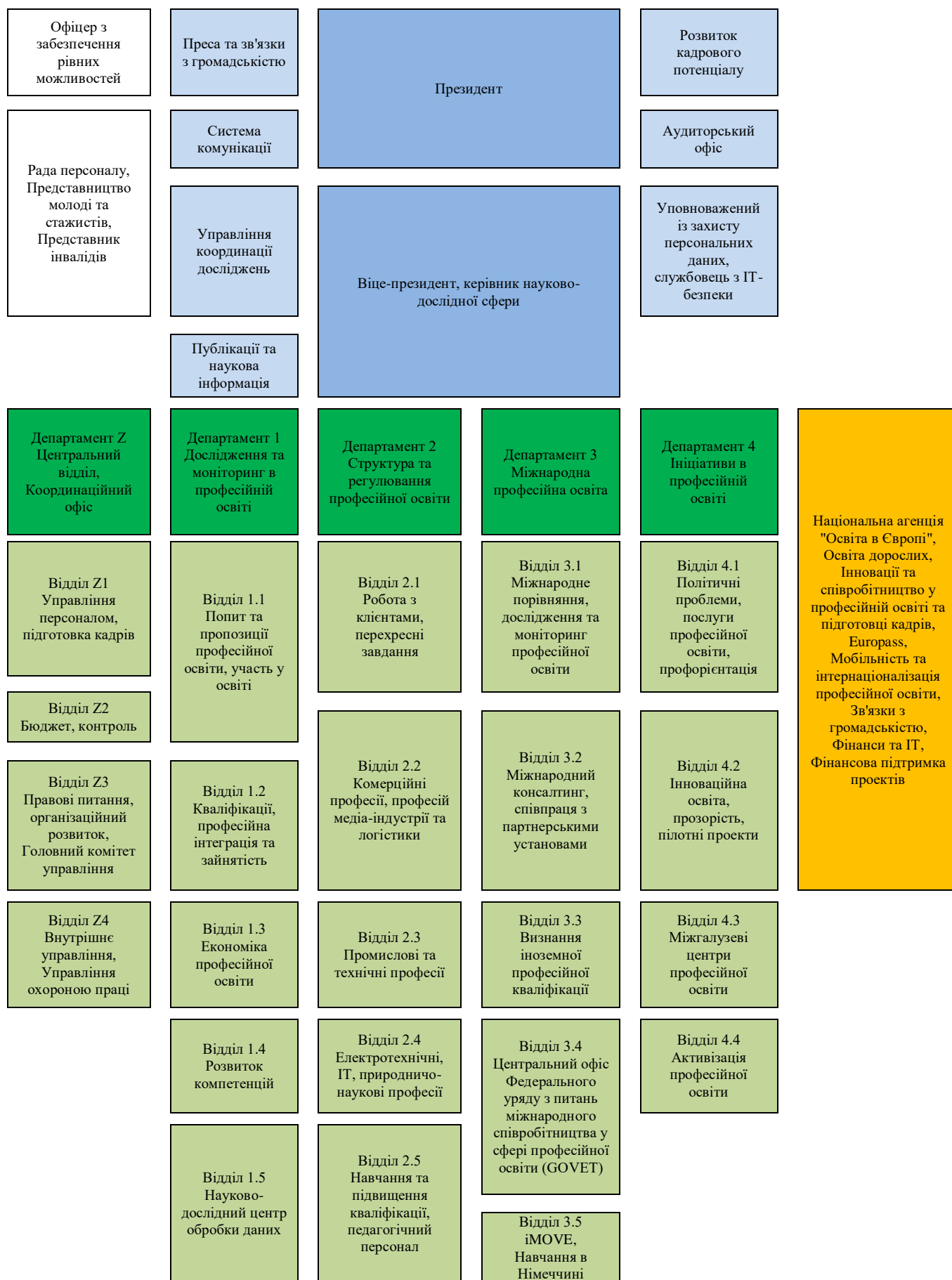


Рис. 1.2 Структура Федерального інституту професійної освіти Німеччини

федеральних земельних структур (принцип чотирьох крісел), що наочно реалізує принцип спільного представництва (рис. 1.3).

Найбільш значущий орган структури Інституту – його Головний комітет, який складається з уповноважених представників роботодавців, трудових колективів (профспілок), держави в особі представників федерального уряду і федеральних земельних структур (принцип чотирьох крісел), що наочно реалізує принцип спільного представництва (рис. 1.3). Головний комітет Федерального інституту професійної освіти є, таким собі, «форумом функціонального представництва», як його називає професор з університету Дуйсбург-Ессен Г. Кутча, де «стикаються різні суспільні інтереси і потім знаходиться компроміс» [221].

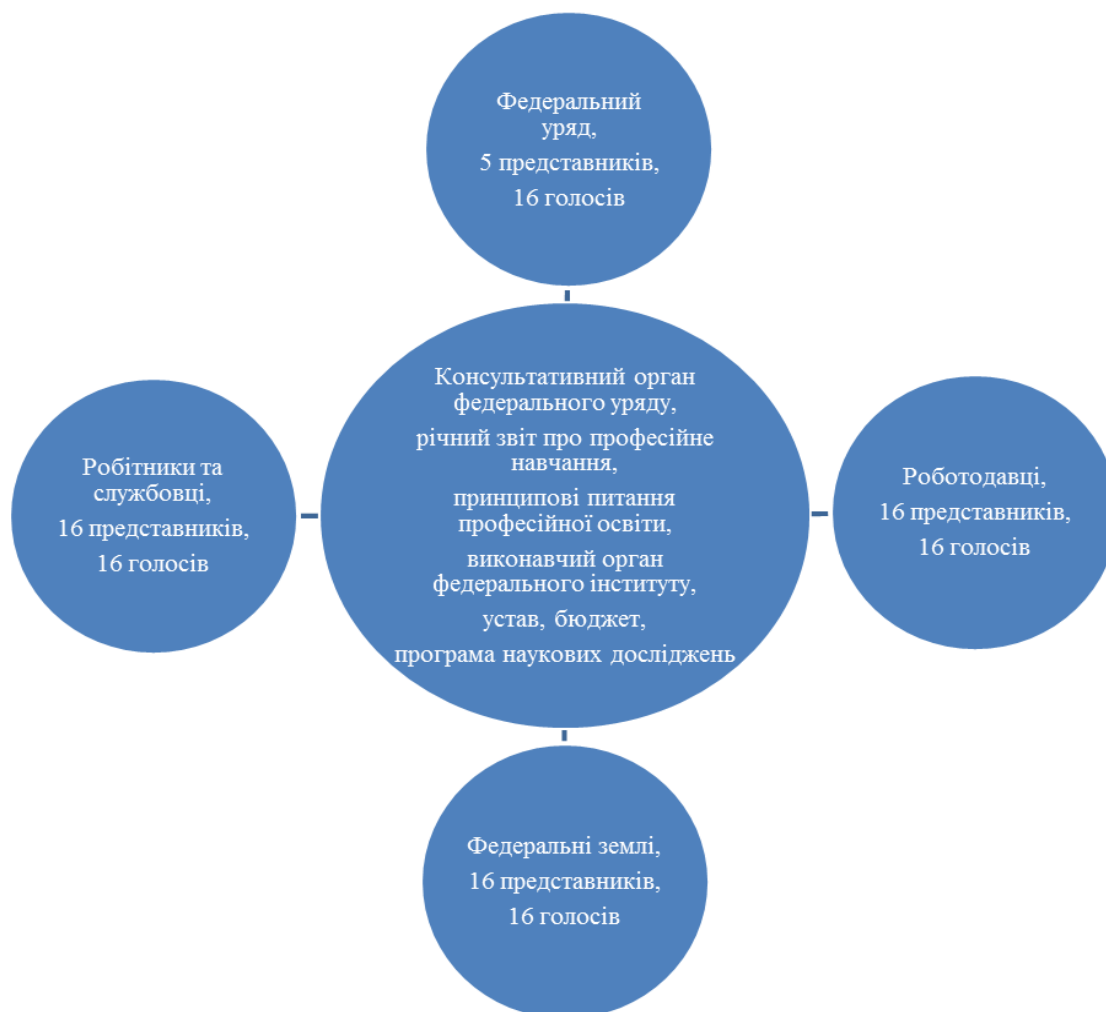


Рис. 1.3. Структура Головного комітету Федерального інституту професійної освіти.

У межах «форуму функціонального представництва» союзи роботодавців і профспілки виконують ті регулятивні функції, якими їх можуть наділити тільки державні структури. Таким чином, інтереси цих організацій зростають до державного рівня, на що, в свою чергу, держава зобов'язана зважати у законодавчій і виконавчій діяльності.

Як зазначав Й. Мунх [231], що на прикладі роботи Інституту реалізується типово німецька модель «децентралізованого управління контекстом». З точки зору права «управління умовами контексту» здійснюється централізовано через державні структури (наприклад, у формі законів або інструкцій міністерства), але при цьому змістовні умови контексту виникають в результаті переговорного процесу щодо незалежних сторін. У Німеччині, таким чином, склалася децентралізована практика освітнього укладу.

Участь представників союзу підприємців і профспілок в роботі Головного комітету Інституту, цього «форуму», для узгодження параметрів контексту має на меті досягнення узгодженої позиції в результаті докладного обліку діаметрально протилежних інтересів. Ця модель пошуку оптимального рішення має цілу низку переваг, зокрема таких:

- знання і компетентність експертів у галузі освіти використовується державою при розробці фундаментальних рішень;
- перенесення громадських регулюючих функцій на зацікавлені сторони в особі профспілок і спілок роботодавців полегшує державі пошук консенсусу і компромісного рішення;
- досягнення компромісу самими учасниками переговорів позбавляє державу можливості прийняття політично ризикованих рішень, які можуть призвести до глибоких суспільних потрясінь [231].

Розглянемо детально процес планування та розробки нових професій або професій, що підлягають модернізації. Отже, вказаний процес здійснюється за визначеною процедурою. Після цього Положення про навчання та рамкові освітні



програми розробляються паралельно та в координації між собою. У той же час, всі учасники професійної освіти беруть участь у відповідній процедурі: підприємства та палати (роботодавці), профспілки (працівники), федеральні землі та федеральний уряд.

Процедура триває один рік та включає в себе наступні кроки:

- визначення основних параметрів Положень про навчання;
- розвиток та координація;
- ухвалення Положень.

Введення в дію Положень про навчання регулюється *Законом «Про професійну освіту»* у § 4 (1). Згідно з *Законом*, Федеральне міністерство економіки і технологій (BMWi) або інше компетентне міністерство, за погодженням з Федеральним міністерством освіти і науки, видає нормативну постанову, яка не потребує схвалення Бундесрату щодо державного схвалення навчальних професій, та видає Положення про навчання щодо цих професій відповідно до § 5 *Закону «Про професійну освіту»*) [148].

Відправною точкою для модернізації або реорганізації навчальних професій у дуальній системі є відповідна потреба промисловості в кваліфікації робітників.

Якщо зміст навчального заняття необхідно модернізувати або створити новий заклад освіти, то ініціатива йде від центральних організацій роботодавців, профспілок, професійних асоціацій або Федерального інституту професійної освіти. Головним чином, соціальні партнери – Опікунська рада німецької промисловості з питань професійної освіти та навчання (KWB) і Німецька професійна спілка (DGB) – розробляють пропозиції щодо орієнтирів політики в сфері освіти. Вказані орієнтири представляються відповідному міністерству як емітенту постанови (в більшості випадків Федеральному міністерству економіки і технології (BMWi)), з проханням розглянути пропозицію і запланувати обговорення заявки. Під час обговорення заявки з міністерством, сторони спільно визначають основні параметри. Вони містять обов'язкові специфікації: назву

професії, тривалість навчання, структуру та організацію навчання, перелік навичок, знань та вмінь, тимчасову структуру, питання охорони навколишнього середовища. Цей перелік є «м'якими» орієнтирами, тобто експерти можуть вносити зміни в процес підготовки [148].

На основі цих параметрів і за погодженням з Федеральним міністерством освіти і науки відповідальне міністерство подає проєктну пропозицію до Федерального Державного координаційного комітету (Координаційний комітет – КОА) «Положення про навчання / Рамкові освітні програми» для прийняття рішення.

Координаційний комітет відіграє вирішальну роль, оскільки процедуру реорганізації може бути розпочато лише за домовленості в Координаційному комітеті між федеральним урядом і землями.

На етапі подальшої розробки та координації Положення про навчання в компаніях розробляються федеральними експертами, а рамкові освітні програми для закладів професійної освіти – експертами – представниками земель. Стосовно федеральних експертів, то вони призначаються провідними організаціями роботодавців за вимогою Федерального інституту професійної освіти та діють спільно з Федеральним інститутом професійної освіти, беруть участь в розробленні проєктів Положення про навчання, при цьому вони визначають положення професій, знання, навички та вміння, які потрібно передати, структуру часу, екзаменаційну сферу, зміст і форми іспитів та складають профіль навчання [277]. В свою чергу експерти – представники земель – призначаються Постійною конференцією міністрів освіти і культури земель. Голова Комітету з рамкових положень про навчання є представником землі, яка має провідну роль у розробці рамкової програми.

Координація та узгодження Положень про навчання та рамкової освітньої програми здійснюється на основі спільно створеного так званого кореляційного та координаційного списку. Він містить в розбивці по рокам огляд освітніх цілей, Положень про навчання, відповідність рамкових освітніх програм напрямом

освіти у контексті змісту і термінів навчання [277]. За допомогою вказаного списку досягається скоординоване поширення навчальних матеріалів в компанії та професійні школи. Робота експертів повинна бути завершена протягом восьми місяців після прийняття рішення Координаційним комітетом [148].

Потім Федеральний інститут професійної освіти надсилає обидва проєкти організаціям роботодавців та профспілкам для коментарів протягом п'ятитижневого періоду. Компетентні органи можуть пропонувати додаткові пропозиції щодо змін на цьому етапі. Всі учасники запрошуються на наступну «спільну нараду» для розгляду питань [277]:

- про внесення необхідних змін та за необхідності доповнень до проєкту Положень про навчання;
- координації змісту та термінів рамкової освітньої програми та рамкового навчального плану (звіряється з координаційним списком та за необхідності корегується);
- надання кінцевих порад щодо змісту профілю навчання.

Узгоджений з цими вимогами проєкт Положення про навчання подається на затвердження головному комітету Федерального інституту професійної освіти. Після офіційного схвалення законодавчий орган Федерального міністерства освіти і науки видає Положення про навчання (§ 4 (1) *Закону «Про професійну освіту»*). Зазвичай воно, як законне розпорядження, набуває чинності з 1 серпня поточного року, тобто з початком навчального року.

Нарешті, Положення про навчання, рамкова освітня програма та профіль навчання оприлюднюються у виданні «Федеральний вісник».

Опис процедури модернізації та реорганізації професій у дуальній системі дає зрозуміти, наскільки взаємопов'язані та переплетені відповідальність та повноваження суб'єктів у сфері дуальної системи професійної освіти. Як зазначав Д. Ейлер [182], відповідно до принципу консенсусу, що лежить в основі регулювання, стійкого результату може бути досягнуто лише шляхом ретельного

балансу інтересів та побажань усіх залучених рівноправних сторін. Таким чином, принцип консенсусу полягає в узгодженій координації потреб в освітній політиці між різними соціальними групами. Як переваги, так і недоліки обумовлені процедурою голосування та принципом консенсусу.

Проте П. Купка [218] вказував, що в 2004 році відбувся «розпад» принципу консенсусу. Цього року вперше були прийняті нові професії без схвалення представниками роботодавців і, більш того, активно обговорювалося питання податку на навчальне місце.

Щодо процесу розробки освітніх програм, слід зазначити, як вказували Р. Брьоц [163] середини 1980-х років через економічний і технічний прогрес на додаток до створення нових професій було розроблено нові концепції порядку регулювання. У процесі реорганізації у 80-х роках структурних особливостей базової та спеціалізованої освіти, передбачених в Законі «Про професійну освіту», посилили визначення координаційних центрів та спеціалізацій. До прикладу в 1987 році була введена нова структурна концепція базової освіти з перехресним електротехнічним навчанням. Так, Р. Брьоц [163] та Г. Кутча [220] виявили, що динамічний розвиток металургійної та електротехнічної промисловості, спричинив перегляд та реорганізацію професій кваліфікованого робітника. Це відноситься до освітніх структур та орієнтації на професійну діяльність, яка з того часу є новим керівним принципом для розробки Положень про навчання.

У 90-ті роки сильний вплив мали дискусії про модульні англосаксонські структури, які розглядалися як більш гнучкі та адаптивні до ринку праці та потреб у підготовці кадрів. Це супроводжувалося дискусією про модульність дуальної професійної освіти в Німеччині. Пропозиція Німецької торгово-промислової палати (DINK) щодо так званої супутникової моделі також відноситься до цього періоду. Німецька торгово-промислова палата розглядала її як нову, фундаментальну модель регулювання для всієї галузі професійної освіти в дуальній системі. Супутникова модель Німецької торгово-промислової палати

передбачала модулі профілювання робочих місць для початкової кваліфікації та додаткові опціональні модулі. Як додаткова опція, факультативні модулі повинні гнучко розширювати кваліфікацію. Крім того, вона запропонувала три ступені гнучкості при складанні договорів про здобуття освіти між здобувачами освіти та компаніями, що охоплюють період навчання, зміст модульної підготовки та вибір дати іспиту [274].

Х. Путц [246] вказував, що в деяких галузях промисловості було введено факультативні та обов'язкові кваліфікації, інші включили додаткові та базові кваліфікації до Положень про навчання. Прикладами модернізованих професій у системі дуальної освіти з модульними блоками є нові професії в галузі ІТ-технологій з 1997 року, професія дизайнера ЗМІ для цифрових і друкованих носіїв 1998 року та лабораторні професії хімічної промисловості з 2003 року.

Тобто, модулі були інтегровані у відповідні Положення про навчання, як частина загальної нової структурної концепція, і від професійної концепції в цілому не відмовились. У результаті з'явилися гнучкі, динамічні, конструктивні навчальні професії.

У науковій дискусії дослідники дуальної системи професійної освіти Німеччини Г. Кутча [220], П. Купка [218], Ф. Раунер [249] закликали до гнучкості та широти професії, наприклад, йти в ногу з прискореною зміною вимог до кваліфікації в системі зайнятості. Так, П. Купка [218] зазначав, що на практиці розробляються спеціалізовані монопрофесії з вузьким спектром, наприклад, «асистент з управління інвестиційними фондами». Ф. Раунер [249] вже в 1998 році пропонував навчання основних або базових професій, яке значно розширює знання про роботу та взаємозв'язках між компаніями і таким чином, орієнтується на процес. Згідно з цією моделлю, в загальнонаціональному масштабі регулювалася лише основна частина, що складає 50 – 60 % освітньої програми. Інша частина розробки освітньої програми повинна бути виконана відповідною компанією та закладом професійної освіти. Однак автор наголошує, що для цього потрібні відповідні компетенції.

Таким чином, є можливість внесення необхідних коригувань з урахуванням регіональних потреб. Орієнтація Положень про навчання і частини навчання в компаніях на процесорієнтоване навчання є заявленою метою розвитку та модернізації дуальної системи професійної освіти Німеччини.

Наприклад, у процесі реорганізації металургійних та електротехнічних підприємств, а також у реорганізації промислових службовців, технологічний напрямок став основою професійного профілю [159].

Процес орієнтації являє собою тематичний комплекс для пілотних проєктів, ініційованих та профінансованих Федеральним міністерством освіти і науки, які в даний час випробовують інноваційні імпульси на практиці. За даними Федерального міністерства освіти і науки, з середини 90-х років за підтримки Федерального інституту професійної освіти діє пілотний проєкт «Процесорієнтована професійна освіта і навчання», що складається з дванадцяти проєктів із закріпленням на практиці навчання мисленню і діям, пов'язаним з виробничим процесом. Спектр пілотних проєктів варіюється від автомобільної промисловості, хімічної промисловості, IT-індустрії, морської промисловості та машинобудування, аж до аерокосмічної промисловості [148].

Слід згадати також резолюцію Конфедерації німецьких асоціацій роботодавців (BDA 2007) під назвою «Нові структури в дуальному навчанні», в якій представники роботодавців виступали за нові форми і структуру іспитів та сертифікації у дуальній системі професійної освіти, а також за більш гнучку структуру навчання, наприклад, у формі навчальних модулів. Той же напрямок також має модель «Дуальна за вибором» німецької торгово-промислової палати, метою якої є поєднання переваг дуальної системи з гнучким вибором форм навчання. Модель реформи «Дуальна за вибором» передбачає розподіл термінів навчання на два етапи. На першому етапі, від одного до двох років, залежно від професії, найважливіші основні компетенції професійної групи викладаються як широка базова кваліфікація. На другому етапі йде спеціалізація, в якій молоді люди отримують кваліфікацію, що складає індивідуальну професію. Компанія

вибирає з пакету певну кількість специфічних для компанії модулів, які є необхідними або підходять для конкретної професії. Отже, компанії визначають свою спеціалізацію в певних сферах діяльності, які є важливими для них і в яких вони мають специфічну потребу в кваліфікованій робочій силі [175].

Автори Д. Ейлер [183] та Е. Северінг [183] своїми концептуальними роботами «Шляхи гнучкого навчання у професійній освіті» зробили внесок в дискусію щодо нових підходів до гнучкості, модернізації та модуляції дуальної системи навчання.

Були також відзначені зміни стосовно шкільної частини дуального навчання, пов'язані з переорієнтацією рамкової освітньої програми Постійної конференції міністрів освіти і культури земель. З середини 90-х років Постійна конференція міністрів освіти і культури земель структурувала рамкові освітні програми відповідно до концепції «освітнього середовища», в якому було визначено сфери навчання: формулювання цілей (набуті кваліфікації і освітні компетенції, що очікуються по закінченню навчання в школі); зміст (професійний зміст, вибір якого базується на дидактиці та описує мінімальний обсяг набутих компетенцій для виконання освітньої мети в освітньому середовищі); контрольні показники часу (від 40 до 80 навчальних годин) [277].

Освітнє середовище – це навчальні блоки, орієнтовані на професійні завдання та послідовність дій, що спрямовані на розвиток професійної компетентності. Організаційні рамки професійної освіти формуються не індивідуально, окремими предметами, а дидактично підготовленими послідовностями професійної діяльності у міждисциплінарних навчальних сферах. Таким чином, зміст навчання, пов'язаного з роботою, передається на практиці та є ефективним у професійній діяльності. Так, науковець Х. Цумброк [280] довів, що концепція освітнього середовища базується на узгоджених комплексах завдань з професійними, а також життєвими та суспільно-значимими діяльними ситуаціями.

Р. Добіщат [171] зазначав, що впровадження нової освітньої структури концепції освітнього середовища запустило методологічні та медійні інновації в багатьох сферах та змінює професійну школу. На думку автора, це призводить до появи нових завдань для педагогічного персоналу, що разом з загальним збільшенням об'єму роботи та новими викликами, призвело до збільшення навантаження, зокрема, завдяки розширенню освітніх програм денної форми навчання.

Отже, все сказане дає змогу зробити висновок, що правова система Німеччини в сфері освіти є комплексною та розроблялась на основі великої кількості різноманітних нормативно-правових джерел протягом 250 років. Вирішальне значення має Основний закон (1949), що закріплює основи державного і суспільного ладу, конституційні права, свободи й обов'язки громадян та ін. На Основному законі базуються положення дуальної системи щодо навчання в компаніях, так як згідно з положеннями Основного закону в Федеральний уряд несе відповідальність за законодавство з питань економіки та трудового права – під ці дві сфери й підпадає дуальна система професійної освіти Німеччини.

Так, дуальна система професійної освіти Німеччини перебуває в компетенції двох юридичних осіб: держави і земельних органів влади. Розподіл обов'язків у системі дуальної освіти та встановлені системи контролю та безпеки впливають на дуальне професійне навчання, в результаті чого воно є одним з найкращих в Європі та світі.

Законодавчі документи, які регулюють питання професійної освіти Німеччини, утворюють нормативну базу управління дуальною системою, яка існує в ФРН з 1 вересня 1969 року. Загальна структура системи професійної освіти визначена Законом «Про професійну освіту», згідно з яким відповідальність за управління та фінансування системи лежить на федеральному, земельному та муніципальному рівнях. Правові загальні умови рівнозначно та



загальнонаціонально визначені в Законі «Про професійну освіту» (1969), а також спеціально для промислового сектору в Положенні про ремесла (1953).

Аналіз законодавчих актів показав, що основою нормативно-правової базою дуальної системи професійної освіти є:

1. Закон «Про професійну освіту», який містить детальні положення щодо виробничих відносин протягом професійного навчання та забезпечує свободу вибору професії, закріплює за державою розробку законодавчої бази в дуальній системі професійної освіти

2. Положення про ремесла, що регулює питання дуальної системи професійної освіти для деяких професій промислового сектору, які не охоплені Законом «Про професійну освіту».

3. Закон «Про захист молоді, яка працює», який гарантує соціальну безпеку та гігієну праці молоді, унормовує робочий процес у компаніях.

4. Закон «Про порядок укладання колективних трудових договорів», який регулюється становище здобувача освіти як учня та найманого робітника.

5. Закон «Про обов'язкову шкільну освіту», який вимагає відвідування школи до певного віку та обов'язкову професійну підготовку.

6. Шкільні закони земель, які визначають умови викладання та навчання, права та обов'язки педагогічного персоналу та здобувачів освіти в школі.

Вказані нормативно-правові акти та інші акти трудового законодавства є умовою досягнення високої якості дуальної системи професійної освіти. У цих нормативно-правових документах викладені основні стандарти освітнього процесу дуальної системи професійної освіти. На основі вказаних документів федеральним міністерством для кожної визнаної державою професії видається Положення про навчання.

Так учасники освітнього процесу дуальної системи професійної освіти Німеччини, діють консенсусно, відповідно до нормативно-правових документів, в яких викладені основні стандарти освітнього процесу дуальної системи професійної освіти. На основі вказаних документів федеральним міністерством

для кожної визнаної державою професії видається Положення про навчання, а федеральними землями – освітня програма.

Положення про навчання як нормативно-правовий акт, об'єднує всіх учасників освітнього процесу, якими є здобувачі освіти, федеральний уряд, федеральні землі, компанії та їх палати, а також профспілки. Таким чином, відбувається поєднання приватної відповідальності, соціального партнерства та державного структурування. Після обговорення всіма зацікавленими сторонами дуальної системи професійної освіти, Постійна конференція міністрів освіти і культури земель приймає узгоджену з Положенням про навчання рамкову освітню програму для кожної професії. Положення про навчання та освітня програма є базовими документами дуальної системи професійної освіти. Орієнтація Положень про навчання на процесорієнтоване навчання є заявленою метою розвитку та модернізації дуальної системи професійної освіти Німеччини.

Компетентні органи (§ 71 Закону) мають відношення до прийняття всіх важливих рішень щодо змісту, цілей, тривалості та вимог дуального навчання. Компетентними органами є: торгово-промислові палати (ремісничі, сільськогосподарські), органи державної служби, церкви та інші релігійні громади та ін. Компетентні органи регулюють відповідно до прийнятого законодавства весь процес професійної освіти в компаніях. Компетентні органи виконують публічно-правові завдання з реалізації професійної освіти в дуальній системі, вони працюють в напрямку постійного підвищення якості професійної освіти.

Федеральний інститут професійної освіти розподіляє обов'язків у сфері дуальної системи професійної освіти. Основними завданнями Інституту є співпраця і процес узгодження позицій представників роботодавців і профспілок, державних і недержавних структур в рамках спільної діяльності з питань професійної освіти. Інститут міцно вбудований в систему дуальної системи професійної освіти і бере активну участь при формуванні освітніх стратегій як на національному, так і на міжнародному рівнях. Головний комітет Федерального інституту професійної освіти є юридичним дорадчим органом федерального

уряду з основних питань професійної освіти. До його складу входять представники роботодавців та профспілок земель та федерального уряду, кожний з яких має рівну кількість голосів.

Опис нормативно-правової бази, процес розробки та узгодження Положень про навчання та освітніх програм, процедури модернізації та реорганізації професій у дуальній системі дає зрозуміти, наскільки взаємопов'язані та переплетені відповідальність та повноваження суб'єктів у сфері дуальної системи професійної освіти. Стійкого результату дуальної системи професійної освіти Німеччини досягнула шляхом ретельного балансу інтересів та побажань усіх залучених рівноправних сторін.

## **Висновки до розділу 1**

У межах аналізу історичних передумов виникнення й розвитку дуальної системи в професійній освіті Німеччини встановлено динаміку якісних змін дуальної системи професійної освіти, що залежать від історичного, політичного та педагогічного факторів, рівня розвитку промисловості та науково-технічного прогресу. У процесі історичного огляду було встановлено вісім передумов, що суттєво вплинули на виникнення цієї форми професійної освіти саме в Німеччині:

1. Активний розвиток учнівської ремісничої практики у XII – XIII ст., що стало підґрунтям для виникнення учнівських майстерень, професійних цехів, гільдій.

2. Культурний та технічний розвиток німецького суспільства у XIII – XIV ст., який спричинив посилення вимог до майстрів та відповідне усвідомлення неможливості опанування ремесла лише практичним шляхом.

3. Формування в XV – XVI ст. європейських держав та економічна конкуренція між ними, заснування різних типів шкіл (академій), що стали прообразом майбутніх професійних шкіл: лицарських, художніх, ремісничих, бухгалтерських, будівельних, торговельних, гірничорудних та ін.

4. Активний розвиток мануфактур та початок індустріалізації в країні у XVII – XVIII ст., масштабні реформи в системі професійної освіти, виникнення професійних шкіл.

5. Економічне відставання Німеччини у середині XIX ст. та промисловий переворот кінця XIX – початку XX ст., відкриття окремих закладів професійної освіти, розвиток ідей ідеологічного виховання молоді в професійних школах.

6. Наукове дослідження процесів професійної освіти на теоретичному та практичному рівнях наприкінці XIX – початку XX ст. (концепції К. Бюхера, Г. Кершенштайнера), формування методичної складової освітнього процесу в закладах професійної освіти: інтеграція в навчальних планах загальноосвітніх та професійних дисциплін, визначення норм часу, місця навчання тощо.

7. Участь Німеччини у Першій світовій війні, надання доступу до професійної освіти в сфері промисловості жінкам, внесення до дуальної системи навчання елементів демократизації.

8. Возз'єднання країни наприкінці XX ст., емоційне піднесення суспільства, паралельний розвиток дуальної системи професійної освіти на теоретичному, практичному та законодавчому рівнях.

Офіційно дуальна система професійної освіти Німеччини почала своє існування в 1938 р., коли в Німеччині законодавчо було введено загальне обов'язкове навчання в професійній школі, а в науковій сфері – обґрунтоване поняття «дуальна система професійного навчання» (Х. Абель). У процесі її подальшого розвитку спостерігається декілька переламних етапів, кожен із яких вносив до дуальної системи професійної освіти нові елементи та допомагав напрацювати досвід ефективного професійного навчання молоді в закладах освіти:

1. 1938 – 1939 роки – виникнення дуальної системи професійної освіти Німеччини.

2. 1940 – 1945 роки – застій у розвитку дуальної системи професійного навчання через участь Німеччини у Другій світовій війні.

3. 1945 – 1990 роки – розвиток системи дуальної освіти лише у ФРН, посилення процесів демократизації, напрацювання міцного теоретичного та методичного підґрунтя, створення концептуальних основ, чіткої системи регулювання та фінансування професійної освіти.

4. 1990 – 2005 роки – криза дуальної системи професійної освіти після об'єднання ФРН та НДР, зниження якості професійного навчання, зменшення кількості кампаній, які співпрацювали з професійними школами, малий вибір навчальних місць, безробіття.

5. Від 2005 року і дотепер – етап модернізації дуальної системи професійної освіти в Німеччині, значне зростання кількості закладів дуальної професійної освіти, працевлаштування випускників, посилення теоретичної бази, збільшення кількості наукових досліджень в сфері дуальної освіти та ін.

До основних теоретичних та нормативно-правових засад, які сформувалися історично і впливають на ефективність системи дуальної освіти, становлячи основні напрями її практичної реалізації, належать такі:

1. Взаємозв'язок теоретичного та практичного навчання (дуальний принцип професійної освіти). Практичний складник дуальної системи освіти почав розвиватися набагато раніше, засвідчивши свою недостатність і потребу в теоретичному навчанні. Уся історія розвитку, а особливо криза дуальної системи професійної освіти (1990 – 2004 роки), обґрунтовують необхідність органічного сполучення теоретичного навчання майбутніх працівників робітничих спеціальностей у професійній школі та набуття ними практичних умінь і навичок на виробництві.

2. Ідеологічно-виховна спрямованість професійного навчання. Зважаючи на можливу маргінальність робітничого середовища, дуальна система освіти Німеччини впродовж історичного розвитку відпрацювала яскраво виражене ідеологічне забарвлення. Загальноосвітня та професійна підготовка в професійній школі має передбачати цілеспрямований вплив на процес набуття учнями основних моральних, національних, соціальних цінностей.

3. Наявність міцного теоретичного підґрунтя дуальної освіти, сформованого внаслідок системного наукового вивчення процесів професійного навчання із застосуванням дуальної системи. Теоретичне вивчення теорії і практики реалізації дуальної системи освіти в Німеччині, розпочате ще у XIX – XX ст., наразі активно продовжується, додаючи дуальній системі освіти Німеччини нових ознак та характеристик, що наразі посилюють її ефективність.

4. Чітке нормативно-правове регулювання системи професійної освіти, коріння якого сягають XVIII ст., наразі активно розвивається, гнучко реагуючи на зміни в суспільному, економічному, політичному житті країни. Основою нормативно-правової бази дуальної системи професійної освіти Німеччини є: Основний закон, на якому базуються положення дуальної системи щодо навчання в компаніях; Закон «Про професійну освіту», який забезпечує свободу вибору професії, закріплює за державою розробку законодавчої бази в дуальній системі професійної освіти; «Положення про ремесла», що регулює процес професійної підготовки в ремісництві; Закон «Про захист молоді, яка працює», який гарантує соціальну безпеку та гігієну праці молоді, унормовує робочий процес у компаніях; Закон «Про обов'язкову шкільну освіту», який вимагає відвідування школи до певного віку та обов'язкову професійну підготовку; шкільні закони земель, які визначають умови викладання та навчання, права та обов'язки педагогічного персоналу та здобувачів освіти в школі та інші нормативні документи трудового права.

## РОЗДІЛ 2

### СУЧАСНИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ ТА В УКРАЇНІ

#### 2.1 Характеристика дуальної системи навчання в Німеччині на сучасному етапі

Дуальна система не є результатом системного пошуку. Багато що в ній склалося історично і стало проявом того, що в XVIII столітті, в період бурхливої індустріалізації німецькій професійній освіті в організаційному плані не вистачало теоретичної підготовки з тих нових видів промислового виробництва, які так швидко тоді з'являлися. Введення навчальних годин як елементів підготовки учнів майстрами в ремісничих майстернях стало, як вказував К.В. Штратманн [260], педагогічною відповіддю на кризу цехового навчання, а в політичному плані це стало відмовою від групових інтересів на користь інтересів всього німецького суспільства того часу. Професійна школа зламала рамки старої професійної освіти заради реалізації цілей, що лежать за межами ремісничої майстерні.

Велика кількість людей обирає дуальну систему професійної освіти для більш раннього виходу на ринок праці. Дуальна система професійної освіти не є єдиним шляхом в системі професійної освіти, проте призводить до більш раннього працевлаштування, ніж класична система вищої освіти.

Ринок праці в Німеччині в основному організований професійно, він є структурованим та прозорим. Як зазначав У. Лаур-Ернст [223], професії служать для опису національного потенціалу робочої сили, вони є найважливішими категоріями для найму кваліфікованих робітників, а також є ключовим моментом для класифікації в колективних договорах.

Структурованість німецького ринку праці відповідно до професійної концепції є значущою особливістю для порівнянь з іншими країнами світу. Професійна концепція є структуруючим принципом дуального навчання. На

рис. 2.1 наведено шлях молоді людини від загальної шкільної освіти до ринку праці.

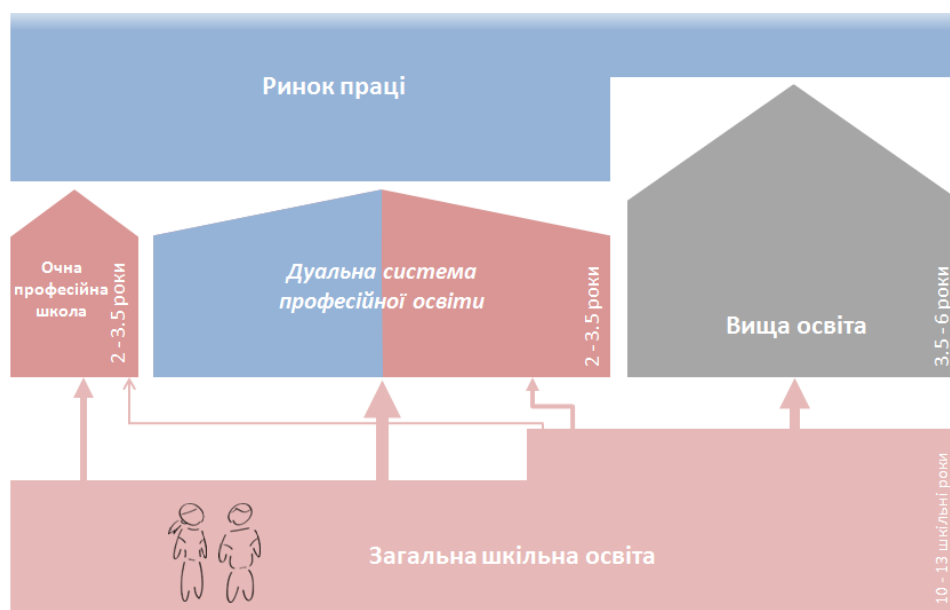


Рис. 2.1. Шлях молоді в робоче життя.

Джерело: <https://www.bibb.de/govet/de/>

Отже, в Німеччині існує три варіанти професійної підготовки молоді: дуальна система професійної освіти, навчання в очних закладах професійної освіти та закладах охорони здоров'я та навчання в системі вищої освіти. Але найбільш ефективним та коротким шляхом завдяки практичній актуальності визнано дуальну систему професійної освіти.

Розглянемо зв'язок між різними системами освіти Німеччини. С. Барон [152] зазначала, що в Німеччині існує чіткий розподіл між загальною та професійною освітою. Саме це є структурною особливістю німецької системи освіти та, в свою чергу, негативно впливає на зв'язки між системами освіти. Як зазначав Г. Кутча [220], існуюча триланкова система освіти – нижня, середня, вища – перешкоджає переходу випускників загальних шкіл між нижнім та вищим освітніми рівнями. М. Бетге [150] відмічав, що загальна освіта від початкової школи до університету регулюється та контролюється державою, тоді як професійна освіта – торгово-промисловими палатами та учасниками колективних договорів.



С. Барон [152] та М. Бетге [151] виявили, що дуальна система професійної освіти має недостатні зв'язки з загальною освітою, та передбачає кропіткий процес переходу на інші освітні рівні. Науковці зазначали, що відсутність зв'язку дуальної системи з вищою освітою та підвищенням кваліфікації є серйозним недоліком. Так Г. Циммер [279, с. 23] вказував, що «в системі неперервної та професійної освіти лише кілька професій мають зв'язок між рівнями освіти».

Згідно з цими висновками дослідників, існує лише обмежена проникність або взаємозв'язок між дуальною системою освіти, неперервною освітою, перепідготовкою та вищою освітою.

*Перехід у дуальній системі освіти.* Дуальна система передбачає два переходи: 1) перехід від загальноосвітньої до професійної підготовки (перший поріг); 2) перехід від професійної підготовки до ринку праці (другий поріг). Як визначав Ф. Раунер [248], перший та другий пороги є доволі низькими у функціонуючій дуальній системі. Тому у цьому переході важливу роль відіграють здобувачі освіти, тому що вони є співробітниками компаній та учнями закладів професійної освіти, науковець підкреслив, що перший поріг є «м'яким» тому що роль учня, з якою здобувач освіти давно знайомий, поступово змінюється на роль робітника, те ж саме стосується і другого порогу, бо здобувач освіти з першого дня навчання є співробітником компанії.

С. Барон [152] навела ілюстрацію «перехресного» переходу (рис. 2.2).



Рис. 2.2 Перехід у дуальній системі освіти.

Законом «Про професійну освіту» закладено правову основу для різних традиційних шляхів отримання освіти та вказані суб'єкти, які на різних рівнях залучені до дуальної системи та які приймають на себе певні обов'язки і завдання.

В п. 1.3 нами вказано, що дії всіх зацікавлених сторін дуальної системи професійної освіти регулюються федеральними законами, які створюють правові передумови для запровадження дуальної системи освіти; також визначають поняття «учень», який має право працювати в якості найманого робітника; регулюють екзаменаційні процедури, визначають професії, визнані на національному рівні.

Розглянемо більш детально, кого в Німеччині визнано «зацікавленими сторонами» дуальної системи професійної освіти.

Так, однією із зацікавлених сторін виступає Федеральний уряд, бо потребує кваліфікованих спеціалістів для розвитку держави. Молодь повинна отримати загальну та спеціальну освіту для того, щоб зайняти своє місце в суспільстві як громадяни, та повинна бути готова до сучасних та майбутніх вимог ринку праці. Видатки державного бюджету на професійну освіту обмежені навіть в такій економічно розвиненій країні, як Німеччина. Федеральний уряд має укріплювати дуальну систему професійної освіти та управляти нею. Тому до сфери впливу Федерального уряду відноситься фінансування та контроль дуального навчання; перевірка мережі закладів професійної освіти; забезпечення інституціональних досліджень в галузі професійної освіти; організація розробки стандартів професійної освіти; підтримка безробітної молоді та молоді з обмеженими можливостями в пошуках місця професійного навчання; допомога з профорієнтації та розповсюдження інформації про дуальну форму здобуття освіти. До фінансування федеральним урядом дуальної системи професійної освіти відносять не тільки індивідуальні програми підтримки, а й спеціальні програми фінансування, які спрямовані на створення додаткових місць навчання в менш сприятливих регіонах, а також фінансування спеціальних дослідницьких проєктів задля оновлення професійної підготовки, метою вказаних досліджень є створення основи для професійної підготовки, моніторинг національних та міжнародних подій в системі професійної освіти та ін.

Вся німецька позашкільна професійна освіта є державним завданням і його реалізація передається роботодавцям в приватному секторі і державним

адміністраціям [148]. Г. Циммер [279] зазначав, що права і обов'язки щодо впорядкування структурованої дуальної системи професійної освіти, а саме практичного професійного навчання, лежать на компаніях, органах влади та інших державних установах. Г. Кутча [221] та Д. Ейлер [182] вказували, що фінансування професійної освіти знаходяться у відомстві федерального уряду, а контроль і управління в системі освіти – в основному належать до компетенції земельних урядів, які визначають мету освіти і виховання, організацію освітнього процесу тощо. Таким чином, відбувається поєднання приватної відповідальності, соціального партнерства та державних структур.

До заходів Федерального уряду з питань дуальної системи професійної освіти відносять створення законодавчих рамкових умов щодо регулювання дуальною системою професійної освіти, передачу повноважень зацікавленим сторонам (палатам, роботодавцям, профспілкам, урядовим установам), організація вільного доступу молоді до професійної освіти.

За даними Звіту в сфері професійної освіти Федерального інститут професійної освіти (2019) і Федерального статистичного управління, результатами дуальної системи професійної освіти для держави є участь уряду у витратах промислового сектору та компаній на дуальну систему професійної освіти. Так державні витрати на дуальну професійну освіту у 2019 році становили 6,84 млрд. євро, 3,07 млрд. євро – фінансування 1550 закладів професійної освіти дуальної системи, та 2,39 млрд. євро – державні витрати на управління, моніторинг та підтримку дуальної системи професійної освіти. Промисловий сектор та інші компанії вклали в професійну освіту 7,7 млрд. євро [193].

До актуальних проблем відносять прогнозований дефіцит кваліфікованих робітників: демографічні зміни в країні ведуть до зменшення кількості молоді на ринку праці, молодь все частіше обирає вищу освіту, Також спостерігаються сильні регіональні відмінності з точки зору пропозицій професійної освіти та попиту на неї. Не розв'язано в повному обсязі проблему включення в процес професійної освіти людей з особливими потребами.

Завдяки впливу Федерального уряду і підтримці ним дуальної системи професійної освіти спільним внеском в національну економіку та суспільство є висока конкурентна спроможність малих та середніх підприємств Німеччини на світовому ринку та низький рівень безробіття серед молоді (4,7 %). [193].

Отже, Німеччина отримує політичні вигоди завдяки позитивному впливу дуальної системи професійної освіти на економіку та суспільство, задовольняє потребу в спеціалістах за участі промислового сектору та компаній, має надзвичайно здатну до модернізації систему професійної освіти, ефективно управляє професійною освітою та забезпечує її якість, зміцнює формалізоване співробітництво з бізнесовими структурами завдяки регулюванню виробничого навчання та має можливість прогнозувати тенденції в економіці та на ринку праці.

Зацікавлена сторона – земельний уряд – несе повну відповідальність за шкільну освіту. Так він, наприклад, забезпечує будівництво та оснащення закладів професійної освіти (професійних шкіл). Щодо дуальної системи навчання, то після координації урядами земель та інших зацікавлених сторін, землі розробляють освітню програму для закладів професійної освіти. Крім того, землі здійснюють нагляд за діяльністю палат, які є органами самоврядування в дуальній системі.

Роботодавці і профспілки відіграють центральну роль в ініціативах, спрямованих на зміни в професійній підготовці, оскільки структура професійної освіти повинна відповідати вимогам промисловості. Зазвичай пропозиції, подані промисловістю щодо розробки або перегляду правил підготовки кадрів, приймаються Федеральним урядом, якщо вони були узгоджені між роботодавцями та профспілками. Без участі федерального уряду соціальні партнери погоджують подальші деталі професійного навчання, зокрема розмір допомоги, що виплачується здобувачам освіти.

Як нами вже було вказано в п.1.3, на компетентні органи – торгово-промислові палати та ін. – покладено державні завдання щодо дуальної системи освіти, до яких відносять: консультування компаній, що надають навчальні місця; підготовку педагогічного персоналу; перевірку і сертифікацію компаній, що

надають навчальні місця; нагляд та перевірку виробничого навчання (оснащення, інструктори та ін.); підтримку компаній в пошуку здобувачів освіти; реєстрацію договорів про здобуття освіти; організацію проміжних та випускних іспитів (встановлення дати, створення екзаменаційної комісії); виконання ролі посередника у випадках спорів між здобувачами освіти і компаніями; організацію заходів. Крім того, палати видають сертифікати здобувачам освіти, які успішно склали іспити. Вказані сертифікати є загально визнаними та забезпечують кваліфікованим робітникам найкращі можливості при працевлаштуванні.

Щодо екзаменаційних комісій, то до їх складу входять представники роботодавців, робітників та закладів професійної освіти. Також палати створюють комісію з професійного навчання, функціями якої є консультування з усіх важливих питань професійної освіти. До такої комісії входять у рівній кількості представники компаній, профспілок та закладів професійної освіти (які працюють за сумісництвом).

Перейдемо до більш детального розгляду функцій компаній та закладів професійної освіти у дуальній системі професійної освіти Німеччини.

Як вказують науковці В. Грейнерт [195], Г. Кутча [221], дуальна система професійної освіти як професійно-педагогічна структура стала освітньою системою з двома місцями навчання. Її функціональна дуальність базується на інтеграції двох різних моделей управління професійною підготовкою, до якої залучені компанії, що здійснюють професійне навчання, та держава. В так званій «шкільній моделі» відповідальність за планування, організацію, фінансування та контроль за професійною підготовкою лежить виключно на державі, в той час, як в «ринковій моделі» кваліфікація набувається за рахунок внутрішніх освітніх процесів відповідно до потреб підприємства.

Розглянемо більш детально місця навчання у дуальній системі освіти Німеччини. На рис. 2.3 вказано обов'язки компанії та професійної школи, нормативно-правове регулювання освітньої діяльності у двох місцях навчання, а також розподіл навчального часу між місцями навчання.

Як зазначали Г. Дибовські [177] та Д. Ейлер [182], два місця навчання – компанія та професійна школа – вважаються характерною і унікальною особливістю дуальної системи освіти. Вони працюють за принципом, що лежить в основі дуальної системи освіти, зв'язку роботи і навчання.



Рис. 2.3. Дуальна система.

Джерело: <https://www.bibb.de/govet/de/>

*Місце навчання – компанія.* Компаніям в системі дуальної освіти належить провідне місце, на них припадає приблизно три чверті всього навчального часу.

Типізація виробничого навчання наведена в роботах Д. Дамма-Рюгера [166] та В. Лемперта [224]. За класифікацією Ф. Майєра [230], основними ознаками виробничого навчання в навчальних майстернях, яке вважається найбільш ефективною формою професійної освіти, є: існування власного навчального відділу зі штатним керівником і досвідченими висококваліфікованими вчителями; освітній процес відбувається не на самому виробництві, а в навчальних майстернях, тобто в навчальних приміщеннях, оснащених сучасним обладнанням; систематичність проведення практичних занять у формі реалізації проєктів, що враховують особливості виробництва і майбутньої професії; проведення

спеціальних занять з професії у виробничих відділах підприємства за гнучким графіком; проведення додаткових теоретичних занять симетрично з професійним навчанням; акцент на розвитку соціальної, культурної та спортивної сфери життя здобувачів освіти; зарахування на навчання відбувається за підсумками тесту на професійну придатність; отримання додаткових консультацій соціальних працівників та психологів підприємства.

Навчання зі вказаними ознаками відбувається у великих компаніях, чисельністю від 100 до 1000 співробітників, або й більше, в основному на підприємствах металургійної, електротехнічної, хімічної промисловості та ін.

Для малих і середніх компаній, чисельністю від 20 до 100 співробітників, характерним є несистематичність проведення занять на виробництві, а також низький ступінь механізації виробничих процесів, наближеність до виробничого процесу та децентралізованість координації освітнього процесу. Навчання ручним методам праці відбувається безпосередньо на виробництві, в так званих «куточках учня». Теоретичні основи професії викладаються виключно в професійних школах.

Стосовно ремісничого навчання Д. Дамм-Рюгер [166] та В. Лемперт [224] вказали, що виробничий процес та професійне навчання проводиться за такими ознаками: передача практичних знань відбувається виключно на робочому місці; освітній процес орієнтовано на вирішення конкретних виробничих задач; координація питань освіти і праці відбувається децентралізовано, у високому ступені залежить від особистості вчителя; здобувачі освіти часто зайняті на роботах, не пов'язаних з основними освітніми цілями; теоретична частина навчання повністю передана професійній школі.

Слід зазначити, що виробниче навчання в компаніях не розглядається критично. На думку Д. Ейлера переважають в основному кількісні аспекти: «компанії повинні надати якомога більше навчальних місць, якість яких оцінюється як другорядне» [182, с. 109]. Г. Петцольд [20] та М. Валі [20] критикують рівень кваліфікації інструкторів, бо їх технічні, професійні, педагогічні та комунікативні компетенції лише частково відповідають вимогам.

На їхню думку, це стосується і дидактично-методичної організації професійного навчання в компаніях, так як до сих пір використовується метод демонстрації та імітації на відміну від проєктноорієнтованих концепцій, та концепцій, орієнтованих на самостійне навчання.

В. Радкевич, Л. Пуховська та О. Бородієнко роблять висновок, що у випадках, коли компанії відповідають за забезпечення професійної підготовки на виробництві, така структура управління робить неоднорідною систему освіти різних земель, але визначає конкретні цілі професійної освіти і дозволяє землям регулювати ринок освіти, напрями підготовки згідно зі специфікою розвитку конкретної землі, створювати умови для взаємодії закладів професійної освіти з роботодавцями і, в кінцевому рахунку, забезпечувати підприємствам таку кількість робочої сили, якої вони потребують. Підприємства, в свою чергу, забезпечують робочими місцями учнів на час виробничих практик, що є основою дуальної системи професійної освіти Німеччини [126].

Науковці У. Байхт, Г. Вальден та Х. Хергет у дослідженні «Витрати та переваги професійного навчання в компаніях в Німеччині» зробили аналітичний висновок щодо переваг дуальної системи навчання з точки зору компаній [153], представивши його так (рис. 2.4):



Рис. 2.4 Переваги дуальної системи навчання з точки зору компаній.

Джерело: <https://www.dualvet.eu>



За даними Німецького відомства з міжнародного співробітництва у професійній освіті та навчанні (GOVET), мотивацією до участі в дуальній освіті для компаній є: отримання компетентних спеціалістів, які точно відповідають вимогам компаній (у порівнянні зі сторонніми кандидатами); підвищення продуктивності та якості послуг і продукції; досягнення в результаті своїх освітніх зусиль в середньостроковій перспективі більшої віддачі на вкладений капітал; участь у розробці стандартів професійної освіти; економія на витратах на підбір та перепідготовку персоналу; внесок у соціальну відповідальність компаній.

Компанії пропонують навчальні місця, керуючись власним попитом та бажанням і мають максимальну свободу вибору, кого навчати. При цьому, щоб отримати дозвіл на проведення освітньої діяльності, компанії офіційно перевіряють та сертифікують. Отже, щоб почати освітню діяльність в системі дуальної освіти, компанії отримують сертифікат для провадження освітньої діяльності, пропонують місця професійного навчання, оцінюють резюме майбутніх здобувачів освіти; обирають здобувачів освіти [193].

В свою чергу за даними Звіту в сфері професійної освіти Федерального інституту професійної освіти (2019) і Федерального статистичного управління, актуальними проблемами, пов'язаними з дуальною системою освіти для компаній є: пошук здобувачів освіти, тому що число незайнятих місць для професійної освіти з 19 800 (у 2010 році) виросло до 57 700 (у 2018 році); пошук компетентних здобувачів освіти, у яких є здібності до професійного навчання; включення в процес навчання людей з особливими потребами.

А вже за даними вказаного Звіту результатами дуальної системи професійної освіти для компанії є:

- 19,8 % німецьких компаній беруть участь в системі дуальної освіти, частіше це середні й малі компанії (427 227 компаній з 2,16 млн.);
- компанії навчають більше ніж 500 000 нових здобувачів освіти щорічно;

- по закінченню навчання компанії наймають на роботу 74 % здобувачів освіти;
- компанії інвестують у середньому 18 000 євро на рік в одного здобувача освіти (при цьому 62 % інвестицій становить оплату праці учня);
- 70 % інвестицій амортизуються за рахунок трудового внеску здобувача освіти [193].

Отже, основними питаннями, які постають перед компаніями щодо дуальної системи навчання, є прийняття рішення, чи буде компанія провадити власне дуальне навчання, за якими професіями та скільки здобувачів освіти буде приймати на навчання. Загальними завданнями та обов'язками компаній, що беруть участь у дуальному навчанні, є забезпечення придатності компанії та навчального персоналу до дуального навчання та підписання Договору про здобуття освіти зі здобувачем освіти. Так, компанія забезпечує освітній процес відповідно до державних норм та законодавства.

Компанії забезпечують навчання своїх працівників, які будуть провадити професійне навчання здобувачів освіти у компаніях. Власник компанії та працівники, що провадять професійне навчання, несуть відповідальність за планування змісту та графіків навчання у компанії та забезпечують отримання здобувачами освіти професійних навичок, необхідних для складання іспитів.

Компанії фінансують всі власні витрати на навчання (наприклад, допомога на навчання, соціальне страхування, оплата праці працівників, що провадять професійне навчання, матеріали, реєстрація Договору про здобуття освіти, оплата за іспити). Компанії також безкоштовно надають інструменти, матеріали та спеціалізовану літературу, а також все інше обладнання, необхідне для навчання.

Компанії гарантують, що здобувачі освіти не піддаються моральному чи фізичному ризику.

*Місце навчання – міжпідприємницький навчальний центр.* Міжпідприємницькі навчальні центри або навчальні асоціації доповнюють професійну підготовку в компаніях, перш за все в малих та середніх. До їх

функцій належить: вирівнювання відмінностей у рівні професійного навчання; викладання технічних навичок і технологій, що є основними частинами типових навчальних планів, але з технічних, економічних або кадрових причин не викладаються в компаніях; перенесення інновацій в компанію. Міжпідприємницькі навчальні центри у правовому сенсі є складовою частиною професійної освіти в компаніях. Конкретно підприємство, компанія або міжпідприємницький навчальний центр вказуються в Договорі про здобуття освіти [148]. Професійна підготовка за межами фактичної компанії можлива та повинна бути включена до Договору про здобуття освіти (§ 28 (2) та § 11 (1) Закону «Про професійну освіту»).

*Місце навчання – професійна школа.* Крім професійних шкіл, що діють в рамках дуальної системи професійної освіти, в Німеччині діють професійні училища (Berufsfachschulen). Відповідно до визначення Постійної конференції міністрів освіти і культури земель, професійні училища це заклади освіти, в яких протягом як мінімум одного року можна отримати професію при цьому для відвідування таких закладів не потрібна наявність виробничого досвіду або професійної освіти [247]. Х. Абель зазначав, що завдання закладу професійної освіти полягає в тому, щоб учень міг отримати загальні та спеціальні знання з визнаної державою однієї професії або частини професійної освіти з однієї або кількох професій, а також скласти іспит в рамках отриманих знань, передбачених навчальним планом тільки такого типу закладу освіти» [142, с. 38].

У зв'язку з таким визначенням, професійні училища прийнято поділяти на три наступні типи: 1) професійні училища з навчанням лише за однією професією; 2) професійні училища, що передбачають тільки теоретичну підготовку за фахом; 3) професійні училища, що передбачають неповне навчання за кількома професіями.

Перший і другий тип училищ зустрічається на практиці досить рідко: вказані заклади професійної освіти були популярні в XIX столітті, в них отримувала освіту робоча інтелігенція, яких готували для заміщення посади майстра виробництва. В даний час в цих закладах освіти готують майстрів

ремісничих і традиційних народних ремесел, в тому числі, наприклад, майстрів з різьблення по дереву, скрипкових майстрів, майстрів з виробництва національних виробів з глини та кераміки. Як правило, такі заклади професійної освіти тепер відвідують випускники реальних шкіл, які частково можна вважати учнями художніх шкіл.

В училищах другого типу вчать переважно ті, хто має намір продовжити свою освіту в професійних школах підвищеного рівня (Hoehere Berufsfachschulen). Навчання триває, як правило, два роки, і випускники стають помічниками фахівця за обраною професією. Професії, що передбачають наявність асистентів, зосередилися переважно в технічних галузях (реально існує 23 технічних напрямки: від асистента хіміка-технолога до асистента з виробництва конструкційних деталей), в охороні здоров'я (10 напрямків: від асистента радіолога до асистента фармацевта). Ці професії називають також «учнівськими професіями», тому що повне навчання в рамках дуальної системи не передбачено. З початку 90-х років минулого століття спостерігається значне зростання кількості учнів саме в таких типах закладів освіти.

Але найпопулярнішими з трьох типів освітніх установ є училища третього типу. Їх відвідують випускники дев'ятого класу основної школи (Hauptschule). Навчання триває зазвичай два роки, хоча передбачено також однорічне навчання. Однорічні училища вважаються складовою частиною дуальної системи професійної освіти. Розрізняють 13 напрямків професійної діяльності людини, за якими в них ведеться навчання: економіка, металургія і металотехніка, електротехніка, виробництво вантажного транспорту, деревообробка, текстильна та шкіряна промисловість, готельне господарство та інше. Закінчення училища із дворічною програмою навчання прирівнюється до закінчення реальної школи. В цьому випадку прийнято говорити про закінчення «школи з розширеними цілями». Половина випускників училищ третього типу заявляє про бажання продовжити навчання в дуальної системі освіти.

В даний час відповідно до щорічних звітів Федерального інституту професійної освіти в училищах названих трьох типів вчать близько 120 000

здобувачів освіти, в той час як в професійних школах дуальної системи навчається близько 1,329 млн. осіб. В 2019 році 514 400 здобувачів освіти уклали контракти про навчання в дуальній системі професійної освіти [257].

Таблиця 2.1

**Кількість укладених контрактів станом на 31.12.2019 року**

Види зайнятості	Контракти, кількість	Здобувачі освіти, кількість
Промисловість і торгівля	302 000	770 100
Ремісництво	139 100	366 700
Сільське господарство	13 000	32 400
Державна служба	14 800	41 000
Вільні професії (науковці, художники, письменники, лікарі, журналісти, перекладачі та ін.)	43 600	113 100
Сфера послуг	1 900	5 200
Загалом	514 400	1 328 500

Джерело: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Berufliche-Bildung/ausbildungsvertraege-aktuell.html>

Як зазначав М. Зігмайер [255], відвідування професійних шкіл регулюється відповідними земельними законами. Вони регулюють, в якій професійній школі буде проходити навчання протягом усього періоду. Відвідування професійної школи є обов'язковим відповідно до шкільних законів. В деяких землях навчання закінчується у віці 18 років, а потім, як правило, замінюється правом відвідувати професійну школу.

Постійна конференція міністрів освіти і культури земель описує професійну школу як самостійне місце навчання, що співпрацює як рівноправний партнер з іншими учасниками професійної освіти. При цьому бере на себе завдання навчання здобувачів освіти знаннями загальної і професійної освіти з урахуванням вимог до професійної підготовки. Таким чином, навчання в професійній школі включає в себе теоретичну, професійну і загальну частину. У всіх професіях загальна частина навчання включає в себе такі предмети: німецьку мову, політику, економіку, релігію та спорт. Освітні програми загальної частини в

основному розробляються землями. Основою є єдині для всієї Німеччини рамкові освітні програми, узгоджені з Положенням про навчання [256].

Освітній процес в професійних школах може бути організовано на регулярній основі (здобувачі освіти відвідують школу один або два рази на тиждень) або блоково (здобувачі освіти відвідують школу протягом декількох тижнів один або два рази на рік). Фактична організація навчання в професійній школі може відрізнитися від професії до професії і часто залежить від потреб галузі (наприклад, у професійних школах туристичної галузі часто застосовується блочна система, особливо в несезонний період). Здобувачі освіти в професійних школах отримують теоретичні та практичні знання, пов'язані з їх професією; крім того, вони відвідують уроки із загальноосвітніх предметів, таких як економічні та соціальні науки, іноземні мови.

Для прикладу наведемо розклад занять на тиждень (рис. 2.5)



Понеділок	Вівторок	Середа	Четвер	П'ятниця
<b>Навчання в компанії</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Відповідає <b>виробничим стандартам професійної освіти</b> (мінімальним стандартам), що вказані в регламентах навчання</li> <li>Здобувач освіти поступово починає виконувати робітничі задачі в компанії та робити внесок в загальний результат роботи компанії</li> </ul> 			<b>Навчання в професійній школі</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Відповідає освітнім стандартам, що вказані в рамковій освітній програмі для предметів професійної підготовки (<b>2/3 навчання</b>)</li> <li>Відповідає шкільним освітнім програмам для загальноосвітніх предметів (<b>1/3 навчання</b>)</li> <li>Навчання в класах</li> </ul> 	

Рис. 2.5 Розклад занять на тиждень.

Джерело: <https://www.bibb.de/govet/de/>

Взагалі, Закон «Про професійну освіту» в параграфах 27 – 33 регулює придатність як навчального центру, так і інструкторів до професійного навчання в компанії. Навчальний центр має бути придатним для типу та умов професійного навчання. В той же час кількість учнів повинна бути сумісною з кількістю місць навчання або кількістю найнятих кваліфікованих працівників (§ 27 (1), 1 і 2 Закону «Про професійну освіту»).

Особи, які наймають учнів-стажистів, повинні мати особисту придатність. Інструктори на виробництві повинні продемонструвати особисту та професійну придатність, необхідні для спеціальної підготовки (§ 28 (1) та (2) *Закону «Про професійну освіту»*). Особиста придатність регулюється принципом негативного виключення: придатності не існує, коли людині не дозволено приймати на роботу дітей і підлітків та якщо вона порушила *Закон «Про професійну освіту»* або відповідні нормативні акти (§ 29 *Закону*). «Кваліфікованою є особа, що має професійні та професійно-педагогічні навички, знання і вміння, що необхідні для передачі змісту навчання» (§ 30 (1) *Закону*). § 30 (2) *Закону «Про професійну освіту»* регулює відповідні дії: наприклад, особи, які склали випускні іспити зі спеціальності та набули певного професійного досвіду, є технічно кваліфікованими.

Г. Петцольд вказував, що інструктор повинен продемонструвати необхідні професійно-педагогічні компетенції відповідно до Положення про професійні кваліфікації інструкторів (AEVO). Це підтверджується в ході іспиту перед екзаменаційною комісією компетентного органу. Інструктор повинен завершити відповідний курс за 120 годин до початку занять. Концепція курсу та екзаменів координує та регулює «підготовку інструкторів» [238, с. 38].

Відповідна палата як компетентний орган несе відповідальність за контроль придатності закладу освіти та особисту професійну придатність викладачів та інструкторів. При виявленні недоліків, палата інформує компетентний орган відповідно до земельного законодавства (§ 30 (1) і (2) *Закону*).

Відповідно до § 33 *Закону «Про професійну освіту»*, цей компетентний орган може офіційно заборонити прийом на роботу та навчання стажистів-здобувачів освіти.

Розглянемо докладніше вимоги до освіти, професійних компетенцій педагогічного персоналу у дуальній системі професійної освіти, які наведено в їх професійних стандартах.

*Педагогічний персонал у дуальній системі професійної освіти.* А. Келл [208] вказав, що завдяки суверенітету земель в шкільній системі, землі під власну

відповідальність регулюють підготовку та працевлаштування педагогічних працівників закладів професійної освіти.

Р. Бадер [149] пояснював, що Постійна конференція міністрів освіти і культури земель укладає «Угоду про підготовку вчителів з акцентом на SEC II і спеціальностях в системі закладів професійної освіти, а також про підготовку вчителів для спеціалізованої практики в системі закладів професійної освіти». Згідно з цією угодою навчання базується на стандартах для педагогічних посад SEC II, тобто на критеріях вищої державної служби. Вона в основному ділиться на два етапи. Перший етап складається з дев'ятисеместрового університетського курсу з практичним навчанням. Він включає в себе вивчення основного предмету, тобто предмету з професійної сфери, наприклад: будівельна інженерія або економіка та адміністрування, та другорядних предметів як додаткового навчального матеріалу, таких як англійська мова, політика чи спорт, а також педагогічні науки з акцентом на професійну освіту. Першим державним іспитом завершується курс навчання, а значить і перший етап підготовки. На другому етапі йде дворічна підготовча служба (стажування) на посаді державного службовця. Вона необхідна насамперед для педагогічної і дидактичної підготовки, проходить на державних навчальних семінарах та завершується складанням Другого державного іспиту. Тільки ті, хто склав Другий державний іспит, отримують педагогічну кваліфікацію з обраної професійної спеціалізації та предмету. Роз'яснення стосуються викладачів теорії в закладах професійної освіти. Стосовно ж викладачів професійної практики, то їм потрібно завершити відповідну професійну підготовку та отримати достатньо професійного досвіду; педагогічна підготовка проходить в рамках окремої вісімнадцятимісячної підготовчої служби, яка завершується іспитом зі службової діяльності для державних службовців старшої ланки. Викладачі спеціалізованої практики викладають на денному відділенні школи у рік професійної підготовки, на початковому відділенні професійної школи та в професійному училищі й спеціалізованій практичній частині. В рамках навчання в професійно-технічних



училищах дуальної форми навчання, вони беруть участь у експериментальній освіті.

Але Г. Петцольд та М. Валі описують якість навчання в закладах професійної освіти як недосконалу. Вони критикують неадекватне обладнання та старіння науково-педагогічного персоналу, часту відміну занять, відсутність практичної значущості та застарілий образ мислення і методологію. На їхню думку, важливо підвищити стандарти початкової підготовки та підвищення кваліфікації викладачів без відриву від виробництва [243, с. 477].

Ф. Кайзер та Г. Петцольд зазначали, що підготовка педагогічного персоналу в останні роки проходить процес реструктуризації в зв'язку із загальноєвропейським впровадження курсів бакалаврату та магістратури в рамках Болонського процесу. Деякі країни розробляють та випробовують різні варіанти моделі відповідної реалізації [207].

Слід зазначити, що заклади професійної освіти відіграють допоміжну роль у порівнянні з внутрішньовиробничим навчанням. Г. Циммер зазначав, що заклад професійної освіти «безсумнівно (...) протягом десятиріч був слабким місцем у дуальній системі навчання» [279, с. 20].

Р. Добишат вказував, що на відміну від внутрішньовиробничого навчання, навчання в закладах професійної освіти не регулюється федеральним законодавством та законами земель. Їм відведена периферійна роль у викладанні освітньої програми та підготовці до іспитів. Бо відповідно до законодавства професійні школи визначаються як «розширений банк навчання» та «потужний і домінуючий «партнер компанії» [173, с. 11].

Закінчення закладу професійної освіти має лише проміжне значення щодо завершення дуального професійного навчання, тому що відповідно до вимог § 37 *Закону «Про професійну освіту»* за проведення випускного кваліфікаційного іспиту відповідають екзаменаційні комісії компетентних органів. Лише один педагог із закладу професійної освіти бере участь в екзаменаційній комісії (§ 40 (2) *Закону*). Р. Добишат критикує той факт, що навіть після реформи професійної освіти 2005 року, заклади професійної освіти не включені до системи професійної

освіти як рівноправні партнери. Як наслідок, для сектора підготовки кадрів на базі професійних шкіл не існує жодних законодавчих норм та мінімальних стандартів [171, с. 3].

Науковці Д. Фромбергер [186] та Г. Петцольд [20] зробили висновок, що інтеграції та еквівалентності обох місць навчання, запропонованих терміном «дуальна система», не існує.

На думку А. Шелтена та Р. Зедлера, дуже часто між компаніями і закладами професійної освіти відбуваються вибіркові контакти, які включають в себе різні види діяльності та експерименти з покращення співпраці [253, с. 48]. Проте Х. Ріхтер критикує малу кількість запланованих взаємодій між компаніями та закладами професійної освіти [252, с. 72]. Г. Циммер довів, що це ускладнює співпрацю між закладами освіти. Утворення цілісної системи взаємодії пов'язане з особистою прихильністю викладачів та інструкторів-виробничників [279, с. 21].

Необхідність співпраці визнана законодавчо та вказана в § 2 (2) *Закону «Про професійну освіту»* включенням терміну «співпраця місць навчання», що має призвести до більш тісної координації та співпраці. Відсутність співпраці між закладами професійної освіти та компаніями підлягає критиці з боку закладів професійної освіти в контексті недостатньої практичної значущості. Д. Ейлер відмічав, що заклади професійної освіти «знаходяться під масованим перехресним вогнем критики в контексті дебатів про модернізацію дуальної систем» [182, с. 131]. А. Шелтен [253] вказував, що це стосується змістовної та об'єктивної критики бюрократичної та обтяжливої організаційної структури шкіл як адміністративних апаратів, неадекватного оснащення та старіння науково-педагогічного персоналу, а також неадекватної гетерогенності здобувачів освіти.

Важливо підкреслити стратегічну основу та мотивацію критиків. Д. Ейлер [182] наводить дві позиції критиків: одні критикують скорочення фінансування для підтримки та вдосконалення закладів професійної освіти; інші критикують обсяг та організацію роботи закладів професійної освіти за недостатню кількість місць у системі дуальної освіти.

Р. Добишат підкреслював, що для орієнтації на майбутнє, заклади професійної освіти повинні «вийти за межі системної периферії, загострити свій профіль для імунізації себе від подальшої дифамації, та заокруглити свій спектр перед лицем запитів на зміну структури» [171, с. 6]. Ці потреби у змінах ставлять перед закладами професійної освіти великі задачі щодо їхнього майбутнього розвитку.

Розглядаючи вище німецьку позашкільну професійну освіту як державне завдання і його реалізацію, ми коротко зупинилися на фінансуванні дуального навчання, яке передається роботодавцям в приватному секторі і державним адміністраціям. Однак це питання потребує більш докладного аналізу.

*Фінансування дуального навчання.* Р. Добишат [172] зазначав, що фінансування дуальної системи професійної освіти відбувається за певного розподілу обов'язків: компанії фінансують навчання в компанії, а федеральні землі або місцеві органи влади – навчання в професійній школі. У випадках міжпідприємницького навчання, яке характерне майже для всіх професій виробничої або технічної галузі, фінансування здійснюється за рахунок дотацій федерального уряду, земель, зборів з палат. М. Бетге [150] зазначав, що дуальна система освіти в цілому є економічно ефективною системою освіти як в мікроекономічному так і в макроекономічному плані.

Як визначили Г. Дибовські [177] та М. Гайо [177], компанії фінансують близько 85 % від загальних витрат дуальної системи. П. Тіллак [267] вказував, що найбільша стаття витрат для компаній – майже 90% – складається з витрат на навчальний персонал. Сюди входить і матеріальна виплата здобувачам освіти. Відповідно до § 17 (1) Закону «Про професійну освіту», компанії, що надають навчальні місця, повинні платити учням відповідну грошову винагороду, яка повинна щорічно збільшуватись. Розмір виплат за рік узгоджується між учасниками колективних договорів в більшості галузей економіки. На додаток до витрат на навчальний персонал та виплату винагороди здобувачам освіти, компанії інвестують в навчальні матеріали та обладнання, наприклад, на

обладнання робочого місця, проведення навчального семінару, навчального курсу та ін., на оплату реєстраційних та екзаменаційних внесків відповідним органам.

Р. Добіщат [172] зазначав, що витрати компаній на навчання компенсуються економічними перевагами і високою вигодою від навчання – так компанії менше витрачають при наймі зовнішньої кваліфікованої робочої сили.

В п. 1.3 нами було виявлено, що консультативні функції в дуальній системі професійної освіти належать компетентним органам, соціальним партнерам, розглянемо більш детально консультативні структури в дуальній системі Німеччини.

*Консультативні структури в дуальній системі Німеччини* поділяються на кілька напрямів. З одного боку, компетентні органи – як правило, торгово-промислові палати – які, відповідно до § 76 (1) Закону «Про професійну освіту», уповноважені контролювати процес професійної освіти і консультувати учасників освітнього процесу. Консультування проводиться не тільки зі здобувачами освіти, а й педагогічним персоналом, інструкторами, батьками. Крім того, консультативні органи співпрацюють з іншими установами, такими як професійна школа та агентство зайнятості. Відповідно § 76 (1) Закону «Про професійну освіту» компетентні органи мають призначити відповідних консультантів для виконання консультативних задач. Консультанти повинні мати професійно-педагогічні знання та професійний досвід у сфері, за яку вони відповідають. Консультування може відбуватися за такими напрямками:

- можливості навчання;
- Договір про здобуття освіти, а також права та обов'язки учасників освітнього процесу;
- тип та обладнання навчального центру;
- вимоги до особистої та професійної придатності тренерів та інструкторів а також призначення інструкторів;
- скорочення та подовження періодів навчання;
- складання навчальних звітів;

- проміжні, кваліфікаційні та випускні кваліфікаційні іспити (реєстрація, зарахування, вимоги та процедура);
- кар'єра, підвищення кваліфікації;
- участь у освітніх заходах поза закладом освіти [273].

Консультативна функція стосується допомоги при врегулювання конфліктів та спорів під час навчання. Функція одночасного моніторингу та консультування реалізується при відвідуванні навчальних центрів, годин консультацій та інформаційних заходів, індивідуальних та групових консультацій. Обов'язок компаній – надавати «необхідну інформацію та документи, а також надавати можливість інспектувати навчальний центр» (§ 76 (2) *Закону «Про професійну освіту»*). Консультант працює над усуненням виявлених недоліків і пропонує загальну підтримку, орієнтовану на пошук рішень у конкретному випадку і моніторингу внутрішньофірмового навчання у дуальній системі.

Інший напрям консультативних структур в рамках дуальної системи освіти – це земельні повноваження. Надання консультацій в загальноосвітніх та професійних школах регулюється земельними законами. Консультантами призначаються вчителі-предметники або консультанти-інструктори, які володіють педагогічними та психологічними знаннями, проходять педагогічну підготовку або отримують додаткову кваліфікацію в цій галузі [236]. Консультації в загальноосвітніх закладах мають профорієнтаційний напрям, що є невід'ємною частиною освітньої програми.

Головним гравцем та основною зацікавленою стороною дуальної системи професійної освіти є здобувач освіти, про що свідчить аналіз результатів дуальної системи професійної освіти: 52,9 % здобувачів освіти однієї вікової групи в Німеччині вступають на навчання до закладів професійної освіти дуальної системи та 92,8 % з них закінчують навчання; 1,32 млн. здобувачів освіти навчаються за 325 офіційно визнаними професіями; 4,9% всього зайнятого населення – здобувачі освіти; високий рівень зайнятості (тільки 3,6 % випускників закладів професійної освіти дуальної системи шукають роботу

порівняно з 17,9 % без професійної освіти); середня оплата праці за час професійного навчання складає 908 євро за місяць.

Здобувачів освіти до вступу на навчання в дульній системі освіти мотивує бажання заробітку грошей, отримання професії, підвищення професійної кваліфікації, набуття практичних навичок завдяки ранньому знайомству з ринком праці.

Для пошуку місця навчання молода людина спочатку знаходить потенційні компанії, які надають навчальні місця та вакансії в них. Потенційний здобувач освіти подає заявки на професійне навчання в компаніях і обирає компанію.

Юридичною основою для початку навчання в системі дуальної освіти є укладання молодою людиною Договору про здобуття освіти з компанією, яка надає навчальні місця. Договір про здобуття освіти схожий на Трудовий договір, що допомагає знайомити здобувачів освіти з формальними умовами трудових відносин. Як нами було вказано, Договір про здобуття освіти видається і реєструється у відповідних палатах та регулює тривалість навчання, терміни початку та закінчення навчання, випробувальні строки, право на відпустку, зміст навчання, оплату праці в процесі навчання, умови розірвання договору тощо. Отже, підписання такого Договору між компанією та здобувачем освіти призводить до встановлення відносин у професійній освіті.

О. Яковенко [140] зазначала, що Договір про здобуття освіти має гарантувати планомірне та раціональне навчання за обраною професією та захищати учня від незаконних дій з боку власника підприємства.

Так здобувач освіти починає свій освітній процес в двох скоординованих місцях навчання: в компанії та професійній школі. Навчання триває від 2 до 3,5 років. В компаніях здобувачі освіти навчаються протягом 70 % навчального часу, при цьому компанія оплачує працю здобувача освіти та пропонує структуроване навчання в реальних робітничих умовах (інструктори на виробництві, сучасне виробниче обладнання та ін.). 30 % навчального часу здобувач освіти проводить в професійній школі, де навчальне навантаження

розподілено наступним чином: 2/3 – предмети професійно-технічного циклу; 1/3 – загальноосвітнього.

По закінченню навчання здобувач освіти складає випускний кваліфікаційний іспит. Названий іспит організовується компетентними органами – палатами. Для його проведення створюється екзаменаційна комісія, до складу якої входять представники роботодавців, робітників та викладачі закладів професійної освіти. Випускний іспит є наріжним каменем якості дуальної системи професійної освіти, тому що до складу екзаменаційної комісії не входять представники компанії та закладу професійної освіти, де навчався випускник, а в самій екзаменаційній раді представлені всі учасники реалізації професійної практики та професійної теорії.

Слід зазначити, що по закінченню дії Договору про здобуття освіти роботодавець не несе юридичних зобов'язань з працевлаштування випускника.

Для випускників дуальна система професійної освіти відкриває низку професійних можливостей: укладання Трудового договору з компанією, яка надавала навчальне місце, або з іншою компанією в країні цієї ж або іншої професійної галузі, а також продовження навчання в закладах вищої освіти або підвищення кваліфікації. Отже, сертифікат палати – це відповідний сертифікат про отримання професійної освіти, який визнаний національно та є основою для подальшого працевлаштування або подальшої безперервної освіти.

Перевагами дуальної системи професійної освіти для здобувачів освіти можна назвати отримання професійних навичок та вмій, необхідних для трудової діяльності, оплату праці в період навчання, навчання в реальних виробничих умовах, ідентифікація себе з компанією та обраною професією, набуття компетенцій для подальшої освіти, тобто соціальна та економічна інтеграція молодого людини.

Виділимо також актуальні проблеми, з якими стикаються здобувачі освіти щодо дуальної системи, а саме:

- труднощі у пошуку місця навчання. Так за даними Звіту даних в сфері професійної освіти ВІВВ (2019) і Федерального статистичного управління у 2018 році число претендентів, що не знайшли місці навчання склало 78 600 осіб;
- зменшення кількості компаній, що надають навчальні місця, з 24 % від загальної кількості у 2009 році до 19,8 % у 2017 році;
- підвищення вимог до місця навчання в компаніях (знання інструкторами та персоналом компаній англійської мови та ін.).

Отже, ключові ролі з підтримки, формування дуальної системи освіти та забезпечення її якості виконують держава, палати та соціальні партнери. Система професійної освіти повинна мати можливість інтегрувати знання та інтереси всіх зацікавлених сторін (роботодавців, робітників, держави) на всіх рівнях в рамках спільної відповідальності за планування, проведення та вдосконалення системи.

Організація дуальної системи професійної освіти вимагає складного, але чіткого поділу обов'язків. Так, можна зробити висновок, що головним фактором розвитку і функціонування дуальної системи професійної освіти Німеччини є чітко організована співпраця зацікавлених сторін. Для ілюстрації участі зацікавлених сторін в дульній системі освіти Німеччини наведемо наступну схему (рис. 2.6):



Рис. 2.6 Участь зацікавлених сторін в дуальній системі освіти Німеччини.



Нами було вказано, що співпраця зацікавлених сторін – учасників дуальної системи професійної освіти – включає в себе:

- розробку стандартів професійної освіти;
- розробку вимог щодо проведення випускного іспиту;
- узгодження тривалості та змісту освітніх програм;
- узгодження рівнів кваліфікації;
- розробка критеріїв забезпечення якості освіти.

В свою чергу співпраця компаній, що надають навчальні місця, з палатами полягає у розгляді питань щодо:

- придатності компаній, що надають навчальні місця;
- загальних та юридичних питань дуальної системи навчання, тому що палата є компетентним органом;
- документів, що стосуються дуальної системи професійної освіти;
- договорів про здобуття освіти;
- особистої, професійної та педагогічної придатності педагогічного персоналу;
- проміжних та випускних іспитів.

Також компанії співпрацюють з закладами професійної освіти в питаннях:

- реєстрації здобувачів освіти у професійній школі;
- обміну інформацією стосовно здобувача освіти;
- обміну інформацією щодо технічних питань для оптимізації змісту навчання.

Палати співпрацюють в питаннях організаційної інфраструктури дуальної системи професійної освіти, а саме:

- акредитація та перевірка компаній, що надають навчальні місця;
- реєстрації Договорів про здобуття освіти;
- ведення реєстру договорів про навчання, внесення змін та розірвання Договорів про здобуття освіти;

- проведення іспитів та атестації здобувачів освіти та педагогічних працівників;
- перевірка придатності навчального персоналу;
- консультування здобувачів освіти та педагогічного персоналу;
- консультування компаній, що надають навчальні місця, зі всього спектру освітніх питань;
- видання наказів про випускний кваліфікаційний іспит;
- моніторинг освітнього процесу;
- перевірка навчальних об'єктів;
- створення комітетів з питань професійної освіти.

Отже, наразі в Німеччині використовуються різні підходи до організації дуального навчання: з присвоєнням однієї, двох або трьох кваліфікацій та дипломів; зі статусом учня, практиканта чи повноцінного працівника; з укладанням дво- або тристоронніх угод або без них та ін. Усе це свідчить про реальну автономію закладів освіти, потужну підтримку всіх можливих варіантів реалізації дуальної системи навчання на законодавчому рівні, можливість побудови індивідуальної освітньої траєкторії для кожного окремого здобувача освіти (працівника).

## **2.2 Передумови і сучасний стан упровадження дуальної системи професійної освіти в Україні**

Кінець ХХ – початок ХХІ століття позначився для України зростанням уваги до проблем професійної освіти та активізацією неупереджених досліджень. У працях визнаних корифеїв педагогічної думки Т. Десятова, Ю. Зіньковського, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, О. Ляшенка, В. Мадзігона, С. Максименка, Н. Ничкало, О. Сухомлинської, М. Євтуха та багатьох інших вітчизняних дослідників знайшли подальший розвиток або нове тлумачення різні аспекти філософії, методології, педагогіки, психології, методики професійної освіти.

Проблеми розвитку сучасної системи професійно-технічної освіти в Україні розглядають Н. Бідюк, С. Ніколаєнко, В. Кремень, В. Олійник, П. Полянський, Н. Ничкало, О. Огієнко, Н. Пазюра, В. Радкевич, А. Гуржій, Е. Лібанова, Л. Лісогор, В. Савченко, Л. Савченко, В. Скульська, В. Стешенко, О. Щербак та ін.

Найбільш актуальні освітні проблеми, причини їх виникнення, а також пропозиції щодо їх усунення або запобігання висвітлено в «Білій книзі національної освіти України», де серед головних напрямів модернізації професійно-технічної освіти автори виділяють зниження потенціалу кваліфікованих робітників в Україні порівняно з розвинутими країнами; підвищення ефективності діяльності професійно-технічних навчальних закладів, які дещо абстрагувалися від реальних потреб ринку праці [12].

Розглядаючи питання формування освітньої політики України в контексті вимог ХХІ століття, В. Кремень [62], наголосив, що освіта – це складна, багаторівнева система, яка розвивається, видозмінюється під впливом часових, соціальних і багатьох інших чинників. Під час модернізації національної освіти нам треба враховувати інтеграційні процеси в європейській і світовій освіті. Розглядаючи аспекти модернізації сучасної професійної освіти, Н. Ничкало [12] вказала, що залучення роботодавців до створення освітніх стандартів і запровадження елементів дуальної системи підготовки фахівців може забезпечити оптимізацію модернізації національної системи освіти.

Як відповідь на практичні потреби модернізації та реформування системи професійної освіти наприкінці другого десятиліття ХХІ століття в Україні розпочалося активне запровадження дуальної системи навчання. Термін та поняття, яке він позначає, традиційно пов'язуються з німецькою та іншими іноземними педагогічними системами, і Україна на шляху впровадження дуальної системи професійного навчання суттєво спирається на німецький досвід. Однак, вважаємо, що ця форма навчання має і вітчизняні корені, вивчення яких необхідне для виявлення українського практичного досвіду реалізації професійного навчання, тісно пов'язаного із практичною діяльністю та виокремлення тих його

складників, що будуть актуальними в умовах побудови сучасної системи дуальної освіти в нашій державі.

Розвиток системи професійної підготовки робітничих кадрів в Україні завжди був предметом уваги науковців та дослідників. У філософській, історичній, педагогічній, суспільно-політичній, економічній літературі науковці вивчали історію професійно-технічної освіти, її періодизацію, етапи або проблеми підготовки робітничих кадрів в Україні; загальні проблеми розвитку народної освіти та окремих галузей педагогічних знань та ін. Адже реконструкція, осмислення та систематизація цієї важливої складової історико-педагогічного процесу, пізнання її особливостей і закономірностей завжди були необхідною умовою розвитку педагогічної науки і практики, особливо в часи реформаційних змін.

Історичний аналіз засвідчує, що в своєму розвитку система професійного навчання в Україні проходила ті ж етапи, що і країни Західної Європи, зокрема Німеччина, однак політична залежність України призвела до того, що результати цього розвитку значно різняться. Проблема становлення вітчизняної дуальної освіти повсякчас полягала в тому, що наша країна перебувала у складі об'єднаних держав, і відповідно, формування й розвиток української системи професійної освіти проходили в межах загальної політики Російської імперії, Радянського союзу тощо. Невеличкі фрагменти української самостійності до 1991 року позитивно позначалися на розвитку професійної освіти, однак надалі знову нівелювалися загальноімперськими вказівками. Звернемося до історичних фактів.

Підвалини практичної форми «нижчої професійної освіти», за визначенням І. Лікарчука [73], в Україні було закладено ще в Київській Русі, коли за Ярослава Мудрого було засновано школу перекладачів і переписувачів книг; традиції професійної підготовки молоді продовжилися в діяльності ремісничих цехів українського середньовіччя та козацьких спільнотах, де досить розвиненою була система індивідуального учнівства; згодом розповсюдження технічних знань, створення ремісничих шкіл, технічних училищ, курсів і товариств стало предметом опіки земств. С. Ситняківська [123] зауважила, що в період феодалізму

в Україні, як і в Західній Європі, ремісниче навчання вивели за межі соціального едукативного інституту, але її елементи вводилися навіть в жіночу освіту, зокрема у вигляді навчання дівчат рукоділля.

І. Лікарчук зазначив, що до кінця XIX століття розвиток мережі ремісничої та сільськогосподарської освіти в Україні не набув масового характеру, а до вирішення проблем підготовки кваліфікованих промислових кадрів царський уряд серйозно звернувся лише на початку 70-х років XIX століття, здійснивши у цьому напрямі протягом наступних двадцяти років низку практичних заходів організаційно-нормативного та економічного характеру [74]. У цей період в Україні активізується ремісниче навчання, яке С. Ситняківська визначила як «структурний компонент загальної системи професійно-технічної освіти, що забезпечує засвоєння учнями сукупності знань, умінь, навичок із певного ремесла» [123, с. 9].

До XIX століття ремісниче навчання в Україні, як і в Західній Європі, пройшло три стадії свого становлення: рабовласницьку (передача знань шляхом практичної трудової діяльності); феодальну (виникає учнівство як освітнє явище і форма передачі професійних знань); стадію важкого машинного виробництва епохи капіталізму (створення професійно-технічних шкіл з одночасним збереженням учнівства і реалізацією перших форм навчання ремесла на основі професійно-педагогічних технологій того часу). Крім того, саме ремісниче навчання стало основою, на якій згодом було побудовано так звану «концепцію трудової школи», що не лише стосувалася розвитку ремісничої освіти, а комплексно розглядала проблему введення праці у процес освіти загалом [123].

Наприкінці XIX – початку XX століття з'являються перші історико-педагогічні праці з проблем розвитку професійної освіти в Російській імперії, що містили інформацію і про українські професійні заклади, за авторством І. Анопова [3; 4; 5; 6], І. Максина [76], І. Стебута [124] та ін. У цих доробках на підставі аналізу тогочасних джерел характеризується процес створення та удосконалення мережі закладів освіти, що здійснювали підготовку робітничих кадрів, висвітлюється зміст їхньої освітньої діяльності.

Вивчаючи методику професійного навчання в Україні на початку ХХ століття, С. Ситняківська визначила, що педагоги застосовували як предметні, так і операційні методичні системи, однак їх спільними ознаками були наслідувальний характер діяльності учнів, використання показово-пояснювального методу навчання, переважання практичних занять над теоретичною підготовкою учнів, відсутність послідовності в процесі оволодіння прийомами ремісничої майстерності та ін. При цьому аналіз навчальних планів ремісничих навчальних закладів того часу засвідчив, що учні мали опановувати не лише спеціальні, але й основні загальноосвітні предмети. Вагому роль відігравала і виховна робота з учнями: «Серед чинників виховного впливу на учнів ремісничих навчальних закладів досліджуваного періоду відзначено: відвідування промислових та сільськогосподарських виставок, екскурсії (переважно до монастирів та храмів); проведення літературних, музичних та поетичних вечорів, спектаклів; створення музеїв, експозицій, виставок» [123, с. 16].

Важливими аспектами організації ремісничого навчання в Україні на початку ХХ століття стали також регіональний та етноконфесійний: у південних та східних регіонах переважали навчальні заклади видобувного і машинобудівного спрямування, у центральній частині – машинобудівного, на Правобережжі – сировинно-переробного; також існували окремі професійні навчальні заклади для етнічних меншин, наприклад, для єврейської молоді [123]. За І. Лікарчуком [73], після ухвалення «Основних положень про промислові училища» в Україні, слідом за Росією, розпочалося створення систем промислової, сільськогосподарської та жіночої освіти, які проіснували до 1917 року.

Від початку 1920-го року, у короткий час державної самостійності, як зазначають Н. Іванцова [48], І. Лікарчук [73], С. Ситняківська [123], М. Харламов [136] та ін., в Україні було створено унікальну систему професійної освіти.

Оновлюючи її, тогочасні освітяни й управлінці намагалися орієнтуватися на потреби народногосподарського комплексу, наближаючись, по суті, до дуальної

форми навчання. У 1920 році на першій Всеукраїнській нараді у справі народної освіти було прийнято «Схему народної освіти УСРР». Відповідно до цієї схеми система професійної освіти стала складовою частиною всієї освітньої системи України і поділялася на нижчу (масову) і вищу школи, що й було закріплено у Кодексі Законів про народну освіту УСРР, прийнятому у 1922 році [73].

За результатами дослідження Н. Іванцової [48], у 20 – 30-ті роки ХХ століття в Україні почала активно розвиватися «робітнича освіта», термін, що позначав організацію і діяльність навчального закладу безпосередньо на виробництві та виключно робітничий склад контингенту студентів. Серед причин активізації цього аналогу дуальної форми професійного навчання авторка, зокрема, вказувала те, що політика прискореної модернізації народного господарства потребувала швидкого вирішення кадрового питання; прискорене створення значної кількості фахівців середньої і вищої ланки (майстрів, техніків, інженерів, управлінців) в умовах дефіциту кадрів можна було здійснити лише методом освіти без відриву від виробництва. Дослідниця зазначала, що в цей період в Україні швидко виникають і розвиваються такі типи навчальних закладів: робітничі курси, різні типи профшкіл, школи робітничої молоді, школи дорослих підвищеного типу, вечірні робітфаки і вечірні робітничі технікуми, вечірні робітничі університети, комбінати робітничої освіти.

Утім, аналіз Н. Іванцової [48] етапів розвитку системи робітничої освіти в цей період виявив нерівномірний перебіг цього процесу: швидкий розвиток мережі професійної освіти дорослих на початку 20-х років змінився спадом і закриттям деяких закладів вже в середині десятиліття, а від кінця 20-х і упродовж 30-х років ХХ століття система робітничої освіти без відриву від виробництва невинно удосконалювалася і набувала своїх характерних рис на українському ґрунті.

М. Харламов [136] зазначав, що тогочасний уряд приділяв значну увагу розвитку профтехшкіл, використовуючи зокрема такі способи їх фінансування: упродовження, так званого, «освітнього податку» для підприємств, масові одноразові збори коштів на розвиток шкільної мережі, проведення

пропагандистських кампаній серед населення з метою збору коштів на профтехшколи та ін. Практикувалося навіть створення професійних шкіл за рахунок внесків громадян, що фактично спричинило виникнення приватних професійних шкіл, які мали всі права і пільги державних закладів освіти.

Крім того, результати досліджень Н. Іванцової [48], С. Ситняківської [123], М. Харламова [136] засвідчують, що в системі професійної освіти України в цей час відбувалися процеси, аналогічні до виявлених у розвитку німецької моделі, щоправда, зі значним відривом у часі. Наприклад, Н. Іванцова [48] описала дві основні тенденції становлення цієї системи, «боротьба» яких призводила до постійних експериментів у сфері нижчої та вищої професійної освіти: вузькоспеціальну (студентам надавалися лише спеціальні, здебільшого практико орієнтовані знання) та загальноосвітню (студенти набували загальноосвітніх знань, що забезпечувало їм можливість вступу до середніх та вищих навчальних закладів).

М. Харламов відмітив, що в цей час українські освітяни створили власну схему освітньої системи, у якій важливе місце посідали професійно-технічні школи, а основу навчання становили різноманітні практичні заняття, праця в лабораторіях та спеціальних майстернях, надавався пріоритет виробничій практиці, а теоретичні заняття подекуди максимально скорочувалися. При цьому зміст освіти в профтехшколах УСРР «мав виражений індивідуальний характер, залежав від особливостей розвитку кожної окремої школи, мети діяльності навчального закладу» [136, с. 18]. Відтак відсутність загальних для республіки навчальних планів призводила до експериментів зі співвідношенням теоретичної та практичної складової на рівні кожного закладу, хоча С. Ситняківська [123] зазначила, що в найдавніші часи та в період українського Відродження процес навчання передбачав роботу учнів у знаковому, а не у предметному полі.

М. Харламов вказував, що наприкінці 1920-х років загальносоюзна освітня система поступово «поглинула» вітчизняну професійну школу, що спричинило негативні наслідки для її розвитку, оскільки, на відміну від ремісничих закладів освіти XII століття ця система «випускала робітника з однаковим середнім рівнем



підготовки, який не був пристосований до конкретної роботи у різноманітних регіонах з врахуванням місцевих економічних умов» [136, с. 18]. При цьому Н. Іванцова [48] слушно зазначає, що «сплеск» в Україні робітничої освіти в 1921 – 1930-х роках ХХ століття містив чимало цінних елементів, які можна було б використати при переході до європейської системи освіти. До основних рекомендацій науковиці щодо використання позитивних здобутків минулого на сучасному етапі реформування професійної робітничої освіти в Україні належать такі: розширити самостійну та науково-дослідну роботу студентів; поширити консультації як форму навчання; використовувати активні методи і форми навчання; активізувати позицію педагогів; збільшити обсяг виробничої практики, надати їй безперервного характеру; орієнтувати навчальний процес на індивідуальні та навчально-дослідні завдання.

Розвиток системи професійної освіти в Україні на початку ХХ століття закономірно активізував і науково-теоретичне вивчення питання. За результатами досліджень А. Селецького [121], саме в цей час з'явилися дослідження з історії професійно-технічної освіти України: Я. Звягільського та М. Іванова «Професійна освіта на Україні» (1927 рік), Н. Авдієнко «Народна освіта на Україні», А. Альберштейна та В. Ястржембського «Система народної освіти» (1929 рік), С. Сірополка «Трудова чи фахова школа» (1927 рік), «Історія освіти на Україні» (1937 рік) та «Народна освіта на Советській Україні» (1934 рік).

Водночас І. Жук [41] зауважив, що ці та інші наукові роботи, які з'явилися в означений період, мали переважно агітаційний характер, їх зміст чітко відображав офіційний курс партії, підготовку фахівців з робітничо-селянського середовища. Наукова значущість досліджень цього періоду, на думку вченого, знижується їх декларативністю, відсутністю критичного підходу до проблеми, хоча вони були написані із залученням великого обсягу фактичного матеріалу. Серед авторів радянського періоду, які вивчали проблеми професійної підготовки в Україні, дослідник називає В. Віхірева, Д. Васильєва, А. Когана, О. Анікст, В. Олександрова, Н. Яковлева, М. Пузанова, Г. Терещенка, С. Батишева та ін. Ці автори висвітлювали здебільшого питання доцільності і способів перебудови

початкової та середньої професійної освіти, розробки принципів комплектування технікумів, вдосконалення освітнього процесу в них.

І. Лікарчук [74] указав, що створення та становлення української системи нижчої професійної освіти відбувалось протягом 1920 – 1929 років, а вже до 1940 року підготовку робітничих кадрів було підпорядковано господарським наркоматам. У цей період існували галузеві системи підготовки кваліфікованих робітників. Створення державної системи трудових резервів, яка забезпечувала потреби народногосподарського комплексу країни у кваліфікованих робітничих кадрах, науковці відносять до 1940 – 1959 років.

Вивчення наявних періодизацій подальшого розвитку системи професійного навчання в Україні (М. Коханко [60], І. Лікарчук [73], М. Пузанов [115], Г. Терещенко [115] та ін.) засвідчує, що від початку 1960-х років в Україні відбувалася інтеграція професійно-технічної і народної освіти в єдину систему та подальше удосконалення професійно-технічної освіти, утверджувався єдиний тип закладів професійної освіти – середні профтехучилища; відбувався перехід до єдиних навчальних планів та програм тощо.

У період 1960 – 1991 років були наявними і спроби посилити практичну спрямованість навчання в закладах професійної освіти: пошук організаційно-педагогічних форм та шляхів поєднання загальноосвітньої та професійної підготовки, перехід до підготовки кваліфікованих робітників із середньою освітою, оптимізація виробничої практики у середніх профтехучилищах різного профілю; організація одночасного навчання учнів у профтехучилищах (із дворічним терміном навчання) і вечірніх (змінних) школах; посилення уваги до самоосвіти інженерно-педагогічних працівників; удосконалення нормативно-правової бази шляхом прийняття положень про СПТУ, базове підприємство, виробничу практику, класного керівника та ін. [60]. Однак ідеологічні та економічні чинники призводили до того, що розвиток цих елементів був несистемним, передбачав реалізацію лише через збільшення частки виробничої практики, не містив договірної основи, не мав вагомого законодавчого підґрунтя і,

по суті, не став основою для розвитку жодної з ефективних форм професійної освіти: ні навчання на виробництві, ні дуальної форми.

Цікавим є факт, що в радянський період відбувалися спроби вивчення дуальної форми професійної освіти Німеччини, було опубліковано певну кількість наукових праць і захищено низку дисертацій, проте характерним для них було твердження апріорної неприйнятності дуальної форми в умовах соціалістичної економіки та її нібито недостатньої ефективності порівняно з вітчизняною системою професійно-технічної освіти (Р. Гатін, Ю. Коваленко, Б. Омеляненко, О. Пискунов, В. Шкиндер, Т. Яркіна та ін.) [22].

Із 1991 року і донині в Україні тривають пошуки власного шляху розбудови системи професійно-технічної освіти, її адаптації до ринкової економіки. У 1991 році було ухвалено «Концепцію професійної освіти», а у 2004 році – «Концепцію розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні [56]. Л. Зельман [46] наголосила, що професійно-технічна освіта за час незалежності України зазнала значних змін під впливом соціальних, економічних і політичних процесів, однак цей період був прогресивним у розвитку української професійної освіти, зокрема, до цього часу в Україні функціонував єдиний тип навчального закладу – професійно-технічне училище, а від набуття Україною незалежності поступово з'явилися заклади трьох атестаційних рівнів: навчальні курси певного професійного спрямування, професійні школи та ін.; професійно-технічні училища відповідного профілю, навчально-виробничі центри та ін.; вищі професійні училища, центри професійно-технічної освіти, центри підготовки і перепідготовки робітничих кадрів та ін.

Від 1991 року і упродовж першого десятиліття XXI століття нарощувалася і законодавча база професійної освіти, однак вона все ж продовжувала розвиватися в межах традиційної для України радянської моделі і в нормативних актах того часу ні поняття, ні терміна «дуальна освіта» не зустрічається, хоча виробничій практиці відводиться вагоме місце в навчальних планах усіх наявних в Україні закладів професійної освіти.

Відтак, як і у багатьох інших країнах Європи, розвиток системи професійної освіти в Україні був частково подібним до німецького зразка, однак політичні, суспільні, економічні обставини, які в Німеччині сприяли її розвитку, на території нашої держави були такими, що унеможливили використання цієї продуктивної форми професійної освіти впродовж попередніх століть. Однак практика її застосування була наявна у вітчизняній професійній педагогіці у вигляді систем ремісничого навчання, робітничого навчання (кінець XIX – початок XX століття), професійної освіти в закладах різних типів (кінець XX – початок XXI століття), які трактуємо як історичні аналоги дуальної освіти, що сформували вітчизняні традиції дуальної форми професійного навчання, що в деяких пунктах подібні до німецької моделі, а в деяких розбігаються: тотожною є наявність загальноосвітньої складової, збільшення питомої ваги самостійної й науково-дослідної роботи здобувачів освіти, безперервний характер виробничої практики, акцентоване ідеологічне й виховне підґрунтя освітнього процесу та відмінні регіональний і етноконфесійний аспекти професійного навчання в Україні.

Сучасний етап розвитку дуальної освіти в Україні розпочався в другому десятилітті XXI століття і характеризується надзвичайно активним розвитком цієї форми професійної освіти, перебіг якого, на нашу думку, потрібно розглядати на трьох рівнях: законодавчому, науковому, практичному.

Офіційне «входження» дуальної форми професійного навчання в Україну відбулося в 2013 році зі спільного проекту українського філіалу Фонду імені Фрідріха Еберта, Української Асоціації Маркетингу та Сумського державного університету. Проект мав назву «Впровадження елементів системи дуальної освіти у ВНЗ України задля підвищення конкурентоспроможності випускників на ринку праці». Метою проекту було популяризувати дуальну освіту в Україні, сприяти відпрацюванню загальних правил співпраці сторін під час упровадження дуальних програм та унормувати їх на національному рівні [111; 130].

За інформацією на офіційному сайті організації, фонд імені Фрідріха Еберта є найстарішим політичним фондом Німеччини, а його діяльність в Україні

концентрується на чотирьох основних аспектах: 1) зниження ступеня соціальної нерівності; 2) стала економічна політика (просування концепції дуальної освіти та допомоги при здійсненні децентралізації задля поліпшення місцевої інфраструктури та державного управління); 3) зміцнення демократичної правової держави; 4) принцип кооперативної безпеки у Європі [110]. У 2014 році Міністерство освіти і науки України розпочало співпрацю з представництвом фонду імені Фрідріха Еберта щодо популяризації дуальної форми здобуття освіти: тривають експерименти із впровадження елементів дуального навчання, створюється широка консультативна платформа стейкхолдерів, розпочинається робота над створенням Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти [47; 130].

Отже, сучасний етап розвитку дуальної освіти в Україні розпочався на рівні практичної проєктної діяльності, ініційованої українськими учасниками та представниками німецької сторони. Факт об'єднання в цьому питанні зусиль українських представників закладів освіти, роботодавців та громади ілюструє давно назрілу в Україні потребу в реформуванні галузі професійної освіти, що змусила шукати можливостей впровадження досвіду Німеччини – однієї з країн із найефективнішою системою дуального навчання – на українському ґрунті.

Із цього приводу у звіті Світового банку щодо пріоритетних напрямів подальшого реформування освіти в Україні у документі «Дослідження сфери освіти в Україні: до більшої результативності, справедливості та ефективності» (2019 рік) вказано, що Україна прагне розвинути сучасну систему освіти, яка відповідає потребам ХХІ століття, та вже здійснила ряд важливих кроків у цьому напрямі. Реформи, які було здійснено після Революції гідності, стали джерелом оптимізму завдяки децентралізації та демократизації системи освіти з одночасним закладенням підвалин для подальшої гармонізації та інтеграції з європейськими нормами та стандартами в освітній сфері. Проте попри вражаючу базу, сформовану Україною у сфері освіти, та історію освіти в країні, система освіти, схоже, досі не відповідає потребам економіки та населення, що невпинно змінюються [199].

Відтак міжнародний проєкт «Впровадження елементів системи дуальної освіти у ВНЗ України задля підвищення конкурентоспроможності випускників на ринку праці» став знаковим для української системи професійної освіти і саме він надав поштовх і створив підвалини для розвитку питання на законодавчому рівні.

18 – 19 вересня 2014 року пройшла конференція «Дуальна освіта як відповідь на виклики, що стоять перед сучасною системою української освіти». Організаторами конференції виступила Всеукраїнська громадська організація «Українська Асоціація маркетингу» в партнерстві з Представництвом фонду імені Фрідріха Еберта в Україні та НТУУ «КПІ». Учасники конференції виокремили основні напрями роботи щодо впровадження принципів дуальної освіти в Україні, а саме: налагодження сталих партнерських зв'язків закладів освіти та виробництвами; формування системи незалежної оцінки; розробка та впровадження механізмів погодження навчальних програм с партнерськими організаціями. З метою реалізації принципів дуальної освіти учасники конференції ухвалили «Дорожню карту з впровадження дуальної освіти в Україні» [32].

16 березня 2015 року Міністерство освіти і науки України видає Наказ № 298 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи за темою «Професійна підготовка кваліфікованих робітників з використанням елементів дуальної системи навчання» на базі закладів професійно-технічної освіти», затверджує Програму проведення дослідно-експериментальної роботи за темою «Професійна підготовка кваліфікованих робітників з використанням елементів дуальної системи навчання» на базі НМК ПТО у місті Києві, МНЦ ПТО у Львівській області, МНЦ ПТО у Запорізькій області, ВПУ № 33 міста Києва, Львівського вищого професійного художнього училища, ДНЗ «Запорізьке машинобудівне вище професійне училище» на 2015 – 2018 роки [83].

Від цього наказу 2015 року і донині відбувається активне впровадження дуальної системи в професійну освіту України на законодавчому та практичному рівнях, а в питанні унормування термінології – і на теоретичному рівні. Простежимо перебіг цього процесу хронологічно.

4 – 25 червня 2015 року відбувся Міжнародний Форум «Принципи дуальної освіти: можливості впровадження в систему освіти в Україні». Організатором виступила Українська Асоціація Маркетингу у партнерстві з Представництвом Фонду ім. Фрідріха Еберта в Україні. Протягом двох днів точилися гострі дискусії щодо шляхів наближення освіти до вимог ринку праці поміж представниками різних закладів вищої освіти, фахових об'єднань, МОН, Федерації роботодавців України. Мова йшла про впровадження нових підходів до побудови всього навчального процесу, співвідношення професійних та освітніх стандартів, місця закладів вищої освіти та розподіл відповідальності за результат навчання між ними і підприємствами, які, у випадку впровадження дуальної системи освіти для певних спеціальностей, також стають повноправними учасниками освітнього процесу [110].

У Постанові Кабінету міністрів України від 30 грудня 2015 року № 1187 «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності», в пункті 3 «Загальних положень» Ліцензійних умов уперше надано офіційне визначення ключового терміну дуальної системи професійного навчання, яке передавало сутність поняття, однак було дещо спрощеним: «дуальне навчання – система організації освітнього процесу, в якій суттєва частина процесу здійснюється на робочих місцях з оплатою праці особі, яка навчається» [246].

12 квітня 2016 року пройшла Експертна зустріч «Впровадження системи дуальної освіти у підготовку фахівців з маркетингу», у якій брали участь викладачі маркетингу 14 провідних університетів України та представники бізнесу. Обговорювалися питання наближення маркетингової освіти до вимог ринку праці. Особливу увагу було приділено питанню як забезпечити різноманіття місць проходження практики майбутнього маркетолога [130].

23 – 24 листопада 2016 року в місті Києві відбулась Експертна зустріч «Розробка та впровадження програм дуальної освіти у вищу школу України». Протягом зустрічі представники освіти обговорювали практичні кроки щодо подолання розриву між вимогами ринку праці та компетентностями, якими володіють молоді фахівці. У результаті зустрічі було підписано Меморандум про

співпрацю з Представництвом Фонду імені Фрідріха Еберта в Україні – Донбаська національна академія будівництва і архітектури, Луганський національний аграрний університет, Національний лісотехнічний університет України, Сумський державний університет, Національний аерокосмічний університет імені М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», Харківський державний університет харчування та торгівлі, Національний гірничий університет, Хмельницький національний університет, Національний транспортний університет [110].

Наступний крок у розвитку питання формування української системи дуального навчання на законодавчому рівні було зроблено дещо згодом, у 2017 році, коли в співпраці Міністерства освіти і науки України з Представництвом Фонду імені Фрідріха Еберта досягнуто домовленість про створення робочої групи при МОН для доопрацювання Концепції дуальної освіти. До складу робочої групи увійшли представники закладів освіти та роботодавців, включно із Федерацією роботодавців України і фаховими об'єднаннями України, зокрема Федерацією металургів України та Українською Асоціацією Маркетингу [111; 47]. Склад учасників робочої групи свідчить про намагання об'єднати прагнення промисловців, економістів, освітян та громадських організацій у справі побудови відповідної українській реальності системи дуальної професійної освіти.

Так, Федерація роботодавців України утворена у 2002 році і є репрезентативним об'єднанням організацій роботодавців України, членами якого є більше 80 галузевих і територіальних організацій роботодавців. Стратегічними завданнями Федерації є: створення в Україні конкурентного середовища, що базується на чесній конкуренції, антимонопольних підходах, справедливій податковій політиці, спрямована на підтримку малого та середнього бізнесу та стимулювання розвитку підприємництва; розвиток ефективного соціального діалогу задля сталого розвитку економіки з метою покращання зайнятості та сприяння розвитку відповідального підприємництва в Україні; формування



позитивного іміджу роботодавця та зміцнення поваги до приватної власності в суспільстві [134].

Федерація металургів України – всеукраїнське об'єднання обласних організацій роботодавців підприємств гірничо-металургійного комплексу. Головна мета діяльності Федерації – ведення від імені компаній галузі тристороннього соціально-економічного діалогу з органами влади та профспілками, напрацювання компромісних взаємовигідних рішень задля збереження балансу інтересів держави, власників підприємств та трудових колективів [132].

Українська Асоціація Маркетингу – всеукраїнська громадська організація, діяльність спрямовує на формування цивілізованих правил роботи на дослідницькому ринку, проголошує цивілізовані методи ведення маркетингової діяльності, коректні та чесні взаємовідносини між дослідниками та замовниками маркетингових досліджень, нерозголошення комерційної таємниці клієнтів, захищає права респондентів [130].

Вагомим для масового практичного експериментування в сфері дуальної професійної освіти стало розпорядження Кабінету міністрів України від 3 квітня 2017 року № 275-р «Про затвердження середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 року та плану пріоритетних дій Уряду на 2017 рік». У Середньостроковому плані пріоритетних дій Уряду до 2020 року у розділі III «Розвиток людського капіталу», підрозділ 8 «Модернізація професійно-технічної освіти» до кінця 2017 року було заплановано упровадження елементів дуальної форми професійного навчання у тридцяти закладах професійно-технічної освіти. У Плані пріоритетних дій Уряду на 2017 рік індикатором виконання та очікуваними результатами «впровадження проєктів державно-приватного партнерства у сфері освіти» вказано «упроваджено елементи дуальної форми професійного навчання» [101].

Наступний наказ Міністерства освіти і науки України від 23 червня 2017 року № 916 «Про впровадження елементів дуальної форми навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників» затверджував перелік

професійно-технічних закладів для впровадження впродовж 2017 – 2020 років елементів дуальної форми навчання з визначених робітничих професій та план (дорожню карту) упровадження елементів дуальної форми навчання. Відповідно до наказу на обласні департаменти освіти і науки покладено забезпечення виконання завдань, визначених вказаним Планом та створення необхідних умов для проведення професійно-практичної підготовки здобувачів в умовах виробництва з використанням елементів дуальної форми навчання. До Переліку увійшли 24 області України та місто Київ, 49 закладів професійно-технічної освіти та більш ніж 60 професій, за якими провадиться професійна підготовка кваліфікованих робітників: кухар, кондитер, пекар, електрогазозварник, верстатник широкого профілю, маляр, муляр, токар, швачка, столяр та ін. У плані (дорожній карті) визначено заходи щодо упровадження елементів дуальної форми навчання на рівні Департаментів освіти і науки, навчально-методичних центрів, закладів професійної освіти, роботодавців [32; 97].

У вересні 2017 року термін «дуальна освіта» з'явився в Законі України «Про освіту» [103], де зазначено, що основними формами здобуття освіти є інституційна, індивідуальна (до якої зокрема належить навчання на робочому місці (на виробництві) та дуальна. Таким чином, у законі України підкреслено сутність дуальної освіти, що відрізняється від навчання на виробництві, пор.:

«Здобуття освіти на робочому місці – це спосіб організації навчання здобувачів освіти, завдяки якому оволодіння освітньою програмою (як правило, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти) відбувається на виробництві шляхом практичного навчання, участі у виконанні трудових обов'язків і завдань під керівництвом фахівців-практиків, залучених до освітнього процесу»

«Дуальна форма здобуття освіти – це 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 для набуття певної кваліфікації, як правило, на основі договору» [103].

Як бачимо із наведених визначень, у них не лише розмежовано ці поняття, але й вжито запобіжних заходів щодо спрощеного тлумачення дуальної освіти, а подане визначення дуальної освіти характеризується більш докладною характеристикою сутності поняття та супутніх обставин організації такого навчання, ніж попереднє визначення із «Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності» [246]. Це визначення наразі є основним, воно дублюється і в інших освітянських документах: Закон України «Про вищу освіту» [94], Закон України «Про фахову передвищу освіту» [109], «Про дуальну освіту» [243] та ін.

І. Лилик [72] підкреслила, що Закон «Про вищу освіту» створює підґрунтя для впровадження принципів системи дуальної освіти в систему навчання в університетах через розробку та надання фаховими асоціаціями професійних стандартів, що є виразом агрегованих кваліфікаційних вимог до людини яка обіймає відповідну посаду на підприємстві.

Перші практичні спроби впровадження елементів дуальної форми навчання дали свої позитивні результати і наступним Наказом Міністерства освіти і науки України від 15 травня 2018 року № 473 «Про розширення переліку закладів професійної (професійно-технічної) освіти для впровадження елементів дуальної форми навчання» затверджено перелік закладів професійної (професійно-технічної) освіти для впровадження з 1 вересня 2018 року елементів дуальної форми навчання. До Переліку увійшли ті ж 24 області України та місто Київ, однак уже 212 закладів професійно-технічної освіти та більше 100 професій, за якими ведеться професійна підготовка кваліфікованих робітників [249].

19 вересня 2018 року розпорядженням Кабінету міністрів України від № 660-р затверджено перший нормативний документ у галузі дуальної освіти – «Концепцію підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти», у якій наголошено, що вона ґрунтується на німецькому досвіді, який було проаналізовано та узагальнено за допомогою Представництва Фонду імені Фрідріха Еберта, Німецько-Українського агрополітичного діалогу, Проєкту Східного партнерства «Дуальна освіта в діалозі» за участю закладів освіти різних рівнів [54;110].

Пізніше, у квітні 2019 року Кабінет міністрів України видає додаткове розпорядження № 214-р «Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти», де акцентує увагу на формуванні нормативно-правового забезпечення здобуття освіти за дуальною формою в період 2019 – 2023 років. [100].

Важливим кроком у розвитку питання на законодавчому рівні стало розроблення основного наразі нормативного документа – «Положення про дуальну форму здобуття освіти», що розпочалося з наказу Міністерства освіти і науки України від 12 жовтня 2018 року № 1100 «Про утворення робочої групи з підготовки проекту Положення про дуальну форму здобуття освіти». До складу робочої групи увійшли 18 осіб: співробітники Міністерства освіти і науки України, Міністерства соціальної політики України, Державної служби зайнятості, ПАТ «Укрзалізниця», НМЦ «Агроосвіта», Федерації металургів України, ВГО «Українська Асоціація Маркетингу», ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» [108]. Пізніше, у 2019 році, МОН України за сприяння Фонду імені Фрідріха Еберта і Науково-методичного центру вищої та фахової передвищої освіти організувало громадське обговорення Положення про дуальну форму здобуття вищої та фахової передвищої освіти і наразі воно має статус чинного [92; 110].

Перші практичні спроби впровадження елементів дуальної форми навчання дали свої позитивні результати і наступним Наказом Міністерства освіти і науки України від 15 травня 2018 року № 473 «Про розширення переліку закладів професійної (професійно-технічної) освіти для впровадження елементів дуальної форми навчання» затверджено перелік закладів професійної (професійно-технічної) освіти для впровадження з 1 вересня 2018 року елементів дуальної форми навчання. До Переліку увійшли ті ж 24 області України та місто Київ, однак уже 212 закладів професійно-технічної освіти та більше 100 професій, за якими ведеться професійна підготовка кваліфікованих робітників [249].

Ураховуючи, що стрижневим компонентом дуальної форми здобуття професійної освіти є договір – «трестороння угода, яка укладається у письмовій

формі та регламентує відносини між здобувачем освіти, закладом освіти та суб'єктом господарювання з метою організації та провадження дуальної форми здобуття освіти» [243], МОН України ще в червні 2019 року до введення в дію самого Положення наказом № 832 затвердило форму Типового договору про здобуття професійної (професійно-технічної) освіти за дуальною формою. Важливо, що Типовий договір містить як традиційні складники (напр., предмет договору, права та обов'язки сторін договору, строк дії Договору, відповідальність сторін і т. ін.), так і окремі пункти, покликані запобігти проявам незаконності у розвитку української системи дуальної освіти: антикорупційне застереження, конфіденційність [102].

У червні 2019 р. розпорядженням Кабінету міністрів України було ухвалено іще один важливий документ для розбудови вітчизняної системи професійної освіти – «Концепцію реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року» [55], де дуальній освіті відведена важлива роль і в меті Концепції, і в шляхах її реалізації, а серед першочергових завдань реалізації Концепції позначається прийняття нормативно-правових актів для забезпечення розвитку дуальної форми здобуття освіти. Крім того «Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» [54] зазначена як одна з підстав реформування й розвитку системи професійної (професійно-технічної) освіти в Україні поряд із Законом України «Про освіту» [103] та «Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» [55].

24 травня 2019 року наказом Міністерства освіти і науки України від № 735 внесено чергові зміни до переліку закладів професійної (професійно-технічної) освіти для впровадження елементів дуальної форми здобуття освіти, за якими елементи дуальної освіти вводяться вже в 264 закладах професійно-технічної освіти зі збереженням кількості спеціальностей, за якими ведеться професійна підготовка кваліфікованих робітників [96]. Паралельно із запровадженням елементів дуальної форми здобуття освіти, у травні 2019 року наказ Міністерства

освіти і науки України № 738 проголошує початок експерименту з упровадження повноцінної дуальної форми здобуття освіти в 6 закладах професійної освіти України: ДПТНЗ «Дніпровський центр професійно-технічної освіти», ДНЗ «Запорізьке машинобудівне вище професійне училище», ДНЗ «Одеське вище професійне училище морського туристичного сервісу», ДНЗ «Київське регіональне вище професійне училище будівництва», ДНЗ «Решетилівський професійний аграрний ліцеї імені І. Г. Боровенського», Науково-методичний центр професійно-технічної освіти у Запорізькій області [235].

Надалі, у жовтні 2019 року цей процес продовжується в закладах фахової передвищої та вищої освіти, але вже в більших масштабах: наказом МОН України № 1296 «Щодо запровадження пілотного проєкту у закладах фахової передвищої та вищої освіти з підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» затверджено перелік закладів фахової передвищої та вищої освіти для впровадження пілотного проєкту впродовж 2019 – 2023 років, до якого увійшли 16 областей України, 44 заклади фахової передвищої та вищої освіти та більш ніж 50 спеціальностей, за якими ведеться професійна підготовка фахівців [139].

На сьогодні в Україні відбувся перший випуск трьох експериментальних груп, який засвідчив позитивні результати впровадження елементів дуальної форми навчання: високий рівень працевлаштування – до 97 %, підвищення якості професійної підготовки на 12 – 17 %, додаткові фінансові надходження – до 50 тис. гривень у кожному ПТНЗ, зменшення витрат на комунальні послуги та витратні матеріали, більш стійка та взаємовигідна співпраця з роботодавцями [36].

Як бачимо, активні періоди розвитку української системи дуальної освіти на законодавчому, а, відповідно, і на практичному рівнях припадають на 2017 та 2019 роки – саме впродовж цих років видано та уточнено найбільшу кількість нормативних актів, зреалізовано масштабні загальнодержавні проєкти в сфері дуальної освіти. У цей же час дуальна освіта продовжує «вкорінюватися» і в основних освітянських законах України: «Про вищу освіту» [94], «Про фахову передвищу освіту» [109].

Проведений аналіз засвідчує, що розвиток проблеми формування української дуальної системи професійної освіти на законодавчому та практичному рівнях – взаємокорельований процес, що наразі перебуває в стані активного розвитку, однак не позбавлений недоліків.

Вивчення стану розроблення проблеми становлення й розвитку дуальної форми професійної освіти в Україні у науковій, науково-популярній та публіцистичній літературі надає можливість зробити висновок, що вітчизняній науці бракує відповідних фундаментальних узагальнювальних досліджень. Із цього приводу Т. Герлянд, І. Дрозіч, Н. Кулалаєва, Г. Романова, М. Шимановський зауважили, що дослідження процесів впровадження дуальної форми здобуття освіти в систему підготовки кадрів в Україні поки не зайняли у вітчизняних наукових розробках такого місця, яке відповідало б їх стратегічному значенню, оскільки наразі здійснюється переважно державними управлінцями та педагогічними працівниками системи професійних закладів [85].

Крім того, на сучасному етапі розвитку професійної освіти в Україні здебільшого наявні наукові розвідки, у яких висвітлено окремі аспекти впровадження дуальної форми здобуття освіти, що концентруються навколо таких тематичних напрямів:

1. *Іноземний напрям* об'єднує наукові доробки, у яких міститься опис іноземного досвіду впровадження дуальної освіти в історичному контексті та на сучасному етапі, порівняння систем професійної освіти в Україні та інших країнах світу тощо.

Вагома частина наукових доробків у цьому напрямі присвячена вивченню німецького досвіду. Так, С. Благініна [13] розглянула еволюцію середньої і вищої школи Німеччини, указала витoki та провідні тенденції її розвитку, порівняла структури систем освіти Німеччини й України й сформулювала висновок, тотожний із нашим підсумком історичного огляду розвитку системи професійного навчання в Україні: німці ототожнювали якість освіти не з точністю виконання наказів диктаторів, як це було на теренах України, а з досягненням користі для Вітчизни і всього населення.

І. Бойчевська [15], А. Загоруйко [42], А. Іващук [42], М. Колесник [42], О. Яковенко [140] та ін., досліджуючи сучасну систему дуальної освіти Німеччини, визначають роль системи дуальної освіти в професійній підготовці молоді у Німеччині, розкривають її суть і значення, описують взаємозв'язок підприємств та закладів професійної освіти як партнерів у системі дуальної підготовки, права та обов'язки, які покладаються з початком виробничого навчання на учня і навчальне підприємство, аналізують досвід дуальної освіти на прикладах конкретних закладів освіти і т.д.

Значними є і напрацювання українських науковців щодо порівняння систем професійної освіти Україні та країнах світу. В. Артемчук [255], Н. Базелюк [109], О. Бородієнко [44], А. Ворначев [18], М. Дернова [30], Н. Корчинська [255], Ю. Кравець [18], С. Леу [255], Л. Пуховська [114], В. Радкевич [255], О. Радкевич [255], та ін. досліджують сучасні моделі професійної освіти в країнах Європейського Союзу, аналізують особливості програм дуального навчання, узагальнюють концептуальну дуальну модель вищої освіти тощо. Крім того, дослідники вказують на наявні в цих системах недоліки: в умовах зміни потреб економіки і ринку праці під впливом різних факторів (криза, швидкі темпи технологічних змін, безпрецедентний ріст інформаційних технологій та ін.) системи професійної освіти країн ЄС не спрацьовують у напрямі швидкого реагування, демонструючи недостатню внутрішню гнучкість і адаптивність. Українські вчені зазначають, що одним зі шляхів вирішення проблеми іноземні науковці вважають сприяння розвитку навчання на робочих місцях, включаючи якісне стажування, розвиток учнівства і наставництва, різні схеми дуального навчання, що допоможуть швидко перейти від навчання до трудової діяльності.

Порівнюючи системи професійної освіти різних країн, учені звертають увагу і на можливості імплементації німецького досвіду в Україні. Так, сутність німецької моделі та перші кроки нашої країни для впровадження дуальної освіти наведено в дослідженнях Т. Пятничук [117]. Науковці В. Вем'ян [17] та В. Тер-Ованес'ян [17] проаналізували суть і значення дуальної системи професійної освіти та теоретично обґрунтували впровадження освітніх заходів щодо



використання іноземного досвіду організації освітнього процесу в Україні, деталізували етапи розробки освітньої програми дуальної форми здобуття освіти та розглянули модульну систему професійного навчання як інноваційну концепцію, що докорінно змінює підхід до його організації.

С. Лилик [72] розглянув досвід Німеччини з впровадження дуальної системи навчання, поділився досвідом перебування у Інституту економіки та права у Берліні, Гумбольдтському університеті Берліна і висловив думку, що в Україні поступово складається та визріває інфраструктура організацій та спільнот (у тому числі – освітянських), які зацікавлені у цивілізованому партнерстві суспільства, навчальних закладів та держави. Зроблені та намічені маленькі перші кроки у вказаному напрямі. Дуальна система освіти Німеччині – один з найбільш привабливих орієнтирів, предмет уважного вивчення і жвавого обговорення.

Л. Кримчак [64] зосередилась на успішному досвіді країн Європи та висвітлила результати перших експериментів, що стосуються впровадження дуальної освіти в освітніх закладах України, обґрунтувала можливості впровадження елементів дуального навчання в Україні. В. Курок [68] та А. Гребеник [68] у статті «Дуальна освіта як інноваційна форма підготовки фахівців у закладах вищої освіти» охарактеризували дуальну освіту як інноваційну форму підготовки фахівців у закладах освіти; звернули увагу на роль практичної підготовки фахівця як невід’ємної умови професійного ставлення в період ринкової трансформації економіки; зробили посилання на досвід Німеччини у впровадженні дуальної освіти, на нормативні документи цієї країни та нашої держави.

Наразі досвід Німеччини та можливості його впровадження в Україні висвітлюють та аналізують не лише на науковому, але й на громадському рівні. Так, І. Андрейців [2] у статті «Що таке дуальна освіта і навіщо вона українцям» (2017 рік) розглянула питання функціонування дуальної освіти в Німеччині, обґрунтувала необхідність впровадження дуальної освіти в Україні, вказавши на те, що «індекс глобальної конкурентоспроможності України на 11-му місці, а якість підготовки персоналу в компаніях та організаціях – на 94-му». У доробку

дослідниці на основі інтерв'ю з міністром освіти Л. Гриневич, українським промисловцем П. Штутманом, директором механіко-машинобудівного інституту Національного технічного університету імені Ігоря Сікорського М. Бобиром, головою Ради Федерації роботодавців України Д. Олійником зроблено спробу прогнозу термінів впровадження дуальної системи навчання в Україні та форм її фінансування.

Іноземний напрям представлено не лише статтями в науковій періодиці та публіцистиці, але й об'ємними науковими працями, напр.: підручник «Професійний розвиток персоналу підприємств у країнах Європейського Союзу» А. Ворначева [116], С. Леу [116], Л. Пуховської [116]; словник «Тезаурус професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу» [127]; практичний посібник «Професійні навчальні заклади в країнах Європейського Союзу» [127]; монографії «Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід» за загальною редакцією В. Радкевич [126] та «Системи оцінювання якості професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу» за загальною редакцією О. Бородієнко [122], практичний посібник «Законодавче забезпечення розвитку систем професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу» [44] та ін.

Отже, іноземний напрям активно розвивається в наукових дослідженнях українських учених, причому він є «найстаршим» і, відповідно, найбільш розробленим з-поміж інших тематичних напрямів досліджень, оскільки не прив'язаний до практики реалізації дуальної форми навчання в Україні, на відміну від інших напрямів.

2. *Теоретичний напрям* об'єднує праці українських учених, у яких формуються теоретичні засади вітчизняної системи дуального навчання. Слід зазначити, що таких праць наразі обмаль, оскільки теоретичні узагальнення мають спиратися на практичну реалізацію системи, а етап практичного впровадження в нашій країні розпочато нещодавно. Хоча поодинокі спроби теоретичних узагальнень уже наявні в українській науковій думці, переважно вони спираються

на теоретичне підґрунтя дуальної системи навчання Німеччини та інших країн світу.

Загальною рисою аналізованих праць усіх тематичних напрямів виступає одностайна думка про більшу ефективність дуальної форми здобуття освіти порівняно з традиційною для України системою професійного навчання і це можна трактувати як перше і основне теоретичне положення вітчизняної дуальної системи професійної освіти.

Так, Ю. Боруцька [37], В. Бугайчук [37], Т. Герлянд [85], О. Давліканова [27], Ю. Деркаченко [29], І. Дрозіч [85], А. Ємельянова [29], Ю. Кліменко [37], Н. Кулалаєва [67], О. Купенко [27], А. Литвиненко [37], І. Ніколаєва [37], Я. Панюра [37], С. Рибак [37], Г. Романова [85], Н. Світайло [27], О. Скидан [37], М. Шимановський [85], Г. Шишкіна [37], Ю. Яковенко [29], та ін. вказали на позитивні наслідки практичних експериментів щодо впровадження дуальної форми здобуття освіти, підкреслили її важливу потенційну роль у здобутті профільної (професійної) середньої освіти, реалізації власних освітніх траєкторій та забезпечення мобільності молоді на ринку праці та ін.

О. Костюченко [59] доводить, що дуальна система навчання – одна з найефективніших форм підготовки кваліфікованих робітників у світі. О. Щербак [138] підкреслила актуальність підготовки конкурентоздатних фахівців в умовах децентралізації та регіоналізації професійно-технічної (професійної) освіти та вказала на переваги її впровадження при підготовці конкурентоздатних фахівців. О. Кушнірецька [70], Н. Синюра-Ростун [70] зазначили, що впровадження в професійну підготовку кваліфікованих робітничих кадрів елементів дуальної форми навчання створить передумови для якісної підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних задовольнити вимоги загальнодержавного та регіональних ринків праці, а також забезпечить гнучкість і мобільність організації навчально-виробничого процесу, оновлення змісту освіти. О. Бегма [9] вказала на нагальність запровадження такої форми освіти в країні, пояснивши тим, що мало не повсюдними є ситуації, коли підприємство не може

інтегрувати випускника закладу освіти, бо на практиці його знання і навички «відірвані» від реальних потреб і т. ін.

Інші теоретичні узагальнення українських науковців щодо дуальної системи професійної освіти наразі є несистемними й частковими. Так, Б. Мокін [82] та О. Косарук [82] розглянули ідеологію підвищення якості інженерної освіти шляхом паралельного освоєння студентами робітничих професій, що корелюються з інженерними, навели результати її реалізації та показали, що ця ідеологія є одним із варіантів ідеології дуальної освіти.

3. *Практичний напрям* презентує праці, у яких висвітлюються та пропонуються для наукового й суспільного обговорення факти та перші результати впровадження в закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти України елементів чи повної форми дуального навчання, а також апробуються результати емпіричних досліджень українських учених.

Вагому частину серед публікацій цього напрямку становить висвітлення практичного досвіду впровадження дуальної системи у вищу освіту: у Донбаському інституті техніки та менеджменту ПВНЗ «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая» (Ю. Деркаченко [29], Ю. Яковенко [29], А. Ємельянова [29]); у Житомирському агроєкологічному університеті (О. Скидан [37], В. Бугайчук [37]); у Глухівському агротехнічному інституті імені С. А. Ковпака Сумського НАУ (А. Литвиненко [37]); у Таврійському державному агротехнологічному університеті (О. Ломейко [71]); Рівненському національному університеті водного господарства та природокористування (В. Сорока [37], А. Прищепа [37], Т. Колесник [37]); Сумському державному університеті (О. Давліканова [27], О. Купенко [27], Н. Світайло [27]); Державний університет телекомунікацій (С. Іщеряков [50]); Вінницький національний технічний університет (Б. Мокін [82], О. Косарук [82]) та ін.

Так, С. Іщеряков [50] описав позитивний досвід Державного університету телекомунікацій щодо впровадження дуальної освіти, зокрема паралельного з

навчанням стажування студентів спеціальності «Комп'ютерні науки» у реальних проєктах у київських філіях компаній Ciklum та EPAM в межах експерименту вітчизняної дуальної освіти, ініційований освітньою платформою SmartMe University, громадськими організаціями «Фундація розвитку інновацій», «BrainBasket Foundation» та Асоціація «ІТ України». Крім того, автор проаналізував результати впровадження експериментальної програми «Школяр-програміст», що реалізувалася в школах Києва, Львова, Одеси та Івано-Франківська у співпраці з компанією Smart Me University – розробником і постачальником технологічних рішень для організації ефективного навчання, і вказав, що на прикладі співпраці із названою компанією, модель навчання, інтегрована в дуальну освіту і поза нею має свої позитивні результати і стане одним із дієвих інструментів освіти майбутнього.

О. Скидан [37] та В. Бугайчук [37] наголосили на важливості дуальної форми навчання для працевлаштування випускників: на початку 2019 року 22 студенти різних спеціальностей здійснювали навчання за дуальною формою на підприємствах Житомирської області і по завершенні навчального семестру 8 із них залишилися працювати на підприємствах, а інші планують продовжити навчатися за дуальною формою на цих підприємствах з нового навчального року.

А. Литвиненко [37] описала блочну модель дуальної освіти, що використовується в Глухівському агротехнічному інституті імені С. А. Ковпака Сумського НАУ, за якою студенти-бакалаври I – II курсів та студенти-молодші спеціалісти III – IV курсів протягом семестру навчаються безпосередньо на робочих місцях а потім, під час екзаменаційної сесії складають передбачені навчальними планами та графіком освітнього процесу екзамени. Дослідниця охарактеризувала документальну та організаційну базу такого навчання: подання заяв-клопотань від підприємства та студента до/або на початку навчального року; укладання тристоронніх договорів; призначення координатора та куратора від ЗВО; формування індивідуального плану студента (протягом першого тижня навчального року); підсумкова семестрова атестація студентів, що здійснюється

за участю керівників та/або провідних фахівців, наставників від виробництва (екзамени можуть проводити і безпосередньо на підприємстві).

Ю. Деркаченко [29], Ю. Яковенко [29], А. Ємельянова [29] вказали, що теоретична підготовка студентів відбувається 4 дні на тиждень у закладі освіти за обов'язкового стажування студентів 2, 3, 4-го курсів усіх спеціальностей на підприємствах один раз на тиждень під керівництвом кураторів як у закладі вищої освіти, так і на місці стажування. Як переваги автори зауважують скорочення аудиторних занять до 30 % та збільшення обсягу виробничої практики до 60 – 70 % від обсягу навчального плану, безпосереднє проходження практики на сучасному виробничому обладнанні; можливість стажування на підприємстві самих викладачів та ін.

Широким наразі є і коло наукових досліджень, у яких автори висвітлюють практику запровадження дуальної форми здобуття освіти в закладах професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти: Коледж переробної та харчової промисловості Харківського національного технічного університету сільського господарства ім. Петра Василенка (О. Бондаренко [37]); Екологічний коледж Львівського НАУ (Я. Панюра [37], Ю. Боруцька [37], С. Рибак [37]); вищі професійні училища (О. Замфереско [45]); ДНЗ «Хмельницький центр професійно-технічної освіти торгівлі та харчових технологій» (І. Дрозіч [34]); Оріхівському коледжі Таврійського державного агротехнологічного університету (К. Прищенко [37]); Бердянському коледжі Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного (Г. Шишкіна [37], І. Ніколаєва [37], Ю. Кліменко [37]).

Наявні в сучасному науковому просторі й розвідки емпіричного характеру. Так, Т. Гришук [24] провела моніторинг діяльності закладів професійної освіти: Криворізький професійний гірничо-електромеханічний ліцей, Криворізький професійний гірничо-технологічний ліцей, Криворізький професійний гірничо-металургійний ліцей, – і вказала на високу динаміку працевлаштування випускників ліцеїв, інтеграцію закладів професійної освіти та підприємств –

замовників кадрів, на оновлення змісту професійно-практичної підготовки з професій.

Т. Пятничук [118] проаналізувала підсумки першого етапу експерименту з упровадження елементів дуальної системи навчання у професійно-технічних навчальних закладах України, Т. Стойчик [125] розглянула дискусійну панель та навела основні переваги впровадження елементів цієї системи. Т. Русланова [119] описала проєкт науково-методичного центру професійно-технічної освіти в Харківській області «Дуальна форма навчання – успішна кар'єра в майбутньому», зокрема перші етапи його реалізації, особливості створення умов для якісної підготовки конкурентоспроможних робітничих кадрів.

Жила Л. [40] розглянула шляхи підвищення якості навчання у контексті дуальної освіти, основні напрями роботи щодо впровадження елементів дуальної системи в навчально-виробничий процес ДНЗ «Полтавський центр професійно-технічної освіти ДСЗ». Н. Кулалаєва [67] здійснила SWOT-аналіз на основі результатів узагальнення пілотних випробувань упровадження елементів дуальної форми навчання у професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників.

І. Савченко та К. Мірошніченко [80] провели анкетування роботодавців, здобувачів освіти, педагогів професійного навчання – учасників всеукраїнського експерименту щодо впровадження елементів дуальної системи професійної підготовки кваліфікованих робітників України. Учені розглянули результати анкетування трьох груп респондентів: роботодавців, учнів, педагогів професійного навчання щодо впровадження практико-орієнтовної, сучасної гнучкої системи підготовки кадрів, заснованої на тісній партнерській взаємодії закладів освіти та роботодавців.

Експериментальними майданчиками всеукраїнського проєкту щодо організації навчально-виробничого процесу з елементами дуальної форми навчання в професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників упродовж 2015 – 2017 років були: Навчально-методичний кабінет професійно-технічної освіти у місті Києві, Вище професійне училище № 33 міста Києва (професія «Кухар»); Навчально-методичний центр професійно-технічної освіти у

Львівській області, Вище професійне художнє училище міста Львова (професія «Маляр»); Науково-методичний центр професійно-технічної освіти в Запорізькій області, Вище професійне училище машинобудування міста Запоріжжя (професія «Токар»).

Завданням експерименту було усунення основних недоліків традиційних форм і методів навчання майбутніх кваліфікованих робітників, подолання розриву між теорією і практикою, освітою й виробництвом, підвищення якості підготовки кваліфікованих кадрів із урахуванням вимог роботодавців у межах нових організаційно-відмінних форм навчання. Так, в табл. 2.2 узагальнено результати опитування педагогічних працівників щодо задоволення навчально-методичним супроводом експерименту та в табл. 2.3 узагальнено результати опитування педагогічних працівників щодо задоволення навчально-методичним супроводом експерименту [80].

Таблиця 2.2

**Результати опитування педагогічних працівників щодо задоволення навчально-методичним супроводом експерименту**

Респонденти	Результати опитування
Роботодавці	<p>Отримана можливість:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– забезпечення підприємства кадровими ресурсами дефіцитних спеціальностей та необхідної кваліфікації;</li> <li>– відбирати кращих учнів на роботу;</li> <li>– не витратити час і ресурси на ознайомлення новоприйнятого робітника з особливостями роботи підприємства;</li> <li>– економити на витратах щодо пошуку і підбору працівників, їх перенавчання та адаптації;</li> <li>– бути зацікавленими не тільки в результатах навчання, але і в питаннях формування змісту й організації навчання, участі у оцінюванні результатів навчання.</li> </ul>



Продовження табл. 2.2

Здобувачі освіти	<p>Переваги під час побудови власної професійної кар'єри:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– формування широкої професійної компетентності, необхідної для успішної професійної діяльності;</li> <li>– відмінний шанс стати фінансово незалежним та самостійним;</li> <li>– посилення мотивації до отримання знань;</li> <li>– рання професійна орієнтація;</li> <li>– сприятлива адаптація до дорослого життя;</li> <li>– набуті вміння корпоративної відповідальності та роботи в колективі.</li> </ul>
Педагогічні працівники	<p>Використання ефективних форм і методів навчання:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– метод проєктів;</li> <li>– тренінги;</li> <li>– кейс-технології;</li> <li>– робота в групах;</li> <li>– моделювання; технології розвивального навчання зі спрямованістю на розвиток творчих, підприємницьких, ділових якостей.</li> </ul>

Таблиця 2.3

**Узагальнені результати опитування педагогічних працівників щодо задоволення навчально-методичним супроводом експерименту**

Респонденти	Результати опитування			
	Задоволені повністю	Задоволені в цілому	Задоволені частково	Не задоволені
Педагогічні працівники	40,6%	53 %	6,4 %	0 %

Дослідники зробили висновок, що саме використання елементів дуальної форми організації освітнього процесу дозволяє учасникам експерименту здійснювати відповідно до потреб роботодавців адресну, цільову підготовку

робітничих кадрів; закладам освіти – економно використовувати матеріально-технічну базу для навчання учнів на сучасному виробничому обладнанні з урахуванням інноваційних змін у виробничих технологіях та розділяти витрати з роботодавцями щодо підготовки робітничих кадрів; відкривати додаткові можливості для підвищення кваліфікації та стажування педагогів професійного навчання на виробництві; сприяти більш швидкому професійному становленню учнів; забезпечувати більш тісний взаємозв'язок й взаємовплив різних систем (науки, освіти, виробництва) [80].

4. *Проблемно-перспективний напрям* об'єднує наукові публікації, у яких визначаються проблеми та недоліки реалізації дуальної форми здобуття освіти в Україні і, водночас, прогнозуються способи їх подолання.

Найбільшою проблемою на шляху впровадження дуальної освіти О. Скидан [37] та В. Бугайчук [37] називають необізнаність підприємств щодо цієї форми професійного навчання через відсутність відповідного інформаційного забезпечення, тому пропонують створювати Центри дуальної освіти у закладах освіти.

З іншого боку, великі підприємства та федерації підприємців України на сьогодні вже мають досвід підтримки дуальної форми здобуття освіти. Так, О. Колеснікова [37] вказує, що ФМУ інвестує в проекти щодо профорієнтації молоді, зокрема в конкурс професійної майстерності Worldskills Ukraine, створення STEM-лабораторій, різноманітні стипендіальні програми, а також в заклади освіти, вкладає значні кошти в розвиток та навчання персоналу для підвищення їхньої кваліфікації, зокрема впроваджує кар'єрні маршрути, але лише держава може забезпечити економічну стабільність, безпеку, якісну медицину та освіту – тобто ті умови, за яких українці залишатимуться жити й працювати в Україні. Дослідниця наголошує на потребі розроблення й реалізації національної стратегії професійної орієнтації та розвитку кадрового потенціалу.

О. Кушнірецька [70], Н. Синюра-Ростун [70] констатували, що розвиток освітньо-виробничої інтеграції має відбуватися поетапно з урахуванням інтересів

усіх контрагентів трансформаційних процесів та пошуку цілісної системи задоволення інтересів.

Отже, вивчення стану розроблення проблеми становлення й розвитку дуальної форми професійної освіти в Україні на теоретичному рівні надає можливість зробити висновок, що вітчизняній науці бракує відповідних фундаментальних узагальнювальних досліджень.

### **2.3 Перспективні напрями розвитку дуальної форми здобуття професійної освіти в Україні**

Актуальність дослідження перспективних напрямів реалізації дуальної системи професійної освіти в Україні обумовлена необхідністю переосмислення функціонування національної системи професійної освіти та метою своєчасної реакції на виклики глобалізації та визначення можливостей прийняття досвіду освітніх систем інших країн.

Початок нового тисячоліття і Четверта індустріальна революція ознаменувалися для освітніх систем багатьох країн світу кризою в осмисленні накопиченого досвіду і визначенні траєкторій розвитку [232]. Зміни, що відбулися завдяки технологічним новаціям виробництва, тенденції демографічних показників останніх десяти років стимулювали потребу в зміні і розвитку світових систем професійної освіти. Ці обставини актуалізували наукову проблему вивчення сучасних стратегій і оновлених парадигм освіти, ідентичності освітніх систем в умовах глобалізації, місця людини і зміни її компетенцій у технологічному світі.

Системи професійної освіти країн світу вперше з часів індустріалізації зіткнулися з такою кількістю глобальних викликів. З одного боку глобалізація та універсальна освітня простора, з іншого – прагнення зберегти свій індивідуальний, національний освітній продукт, актуалізували потребу в аналізі та оцінці ризиків, що загрожують стабільності та ефективності дуальної системи професійної освіти і у визначенні основних тенденцій її розвитку.

Проблеми розвитку, функціонування і реалізації дуальної освіти належать до актуальних теоретико-практичних проблем, різні аспекти яких наразі висвітлюють у своїх публікаціях дослідники багатьох країн світу: С.Д. Розаріо, С. Венкатраман, М.-Т. Чу, А. Аббас та ін. (Австралія); Е. Ленглі (Австрія); Д. Авіс, Д. Даннінг, С. Даулі, П. Діккен, Г. Кларк, Е. Камберс, Д. Макіннон, П. Тайлер, С. Яммаріно та ін. (Велика Британія); С. Патмантара, Р. М. Суганді та ін. (Індонезія); Е. Еріксдоттір та ін. (Ісландія); А. Коста, С. Гарсія та ін. (Іспанія); Р. Флорида, К. Столарік та ін. (Канада); С. Лі, С.М. Лян, Х. Чжао, І. Ю та ін. (Китай); Л. Граф, Д. Пауелл та ін. (Люксембург); У. Шнайдер та ін. (Мексика); С. Айзенманн, Р. Арнольд, Г. Бауман, А. Бекер, Х. Берман, Г. Бош, Т. Брюггеман, М. Буземейер, М. Вале, К. Війманн, Д. Війманн, Я. Воссіек, С. Волтер, С. Вольф, Й. Врана, К. Генш, М. Гесслер, В.-Д. Грайнерт, Х.Р. Дієц, Г. Дибовські, Д. Ейлер, В. Ейхорст, Г. Кершенштейнер, У. Клемент, К. Колтер, С. Кроне, Ф. Кюберт, Ф. Купфер, Г. Кутча, М. Кшивдзінський, Д. Лі, А. Ліпсмаєр, Й. Мунх, Ф. Паульсен, Г. Петцольд, М. Пільц, С. Сільвестріні, Р. Стокман, К. Трампуш, М. Фукс, В. Хайдеман, К. Циммерман, Н. Циммерманн, Е. Шамп, А. Шелтен, С. Шкіперс, Р. Шмідль, Х. Штегман, К.В. Штратманн, Ю. Штраус, У. Юргенс та ін. (Німеччина); Р. Бошма, С. Лундан та ін. (Нідерланди); Є. Васенін, Ф. Дудирєв, А. Коковіхін, Л. Корнеєва, О. Ліствін, А. Мокроносов, Ю. Петров, А. Плєшакова, О. Романова, В. Тешев, Г. Федотова, М. Харитонов, А. Шабалін, М. Шувалова та ін. (Росія); М. Партека та ін. (Румунія); Н. Родрігес-Планас, Е. Штайнмюллер, Д. Кантвелл, Д. Кларк, М. Доссард, Г. Шрок та ін. (США); Н. Абашкіна, В. Артемчук, Н. Базелюк, О. Бегма, І. Бойчевська, О. Бородієнко, В. Вем'ян, А. Ворначев, Т. Герлянд, С. Дразниця, А. Загоруйко, А. Іващук, С. Іщеряков, Ю. Карягін, Т. Козак, М. Колесник, Н. Корчинська, С. Леу, Н. Ничкало, В. Новіков, І. Савченко, В. Супрун, Л. Пуховська, Т. Пятничук, В. Радкевич, В. Тер-Ованес'ян, В. Черніченко, М. Шимановський, О. Щербак, О. Яковенко та ін. (Україна); А. Барабаш, Ю. Швери та ін. (Швейцарія); Ш. Меландер (Швеція) та ін.

Як бачимо, процес впровадження дуальної освіти в різних країнах світу, для яких вона не є усталеною історично, викликає значний науковий інтерес, адже багато розвинених країн та країн, що розвиваються, перейняли німецький досвід, підлаштовуючи принципи дуальної освіти під свій національний контекст. Досвід застосування дуальної моделі мають Греція, Італія, Іспанія, Китай, Швеція, Румунія, Південна Корея, деякі африканські країни, Російська Федерація, Казахстан та ін. [179, 176]. Коротко розглянемо досвід у цьому плані інших країн та висновки, до яких приходять науковці.

У дослідженні, проведеному міжнародним науково-дослідницьким центром – Інститутом економіки праці (The Institute for the Study of Labor (IZA)) в Бонні, німецькі вчені В. Ейхорст [178], Р. Шмідль [178], К. Циммерман [178], Н. Родрігес-Планас [178] виділили ключові елементи кожної системи та вказали, що дуальна система професійної освіти є більш ефективною порівняно з іншими системами професійної освіти. Також науковці зробили висновки, що дуальна система може видаватися найкращою системою для впровадження в різних країнах, але міжнародний досвід показує, що спроби її впровадження часто не мають очікуваного ефекту; дуальна система професійної освіти стабільно працює лише за умови значної інституційної підтримки та прийняття з боку основних суб'єктів освітнього процесу; дуальна система може бути ефективною лише за участі роботодавців, актуальності навчальних програм та загальному визнанні професійної освіти привабливим варіантом для початку кар'єри.

Німецький науковець М. Пільц [244] дослідив потенціал впровадження німецької моделі дуальної системи професійної освіти у навчання робітничих кадрів для філій транснаціональних німецьких компаній в Китаї, Індії, Японії та США. Політика професійної освіти в цих країнах значно відрізняється від політики Німеччини, де і держава, і компанії мають великий вплив на професійну освіту. В результаті дослідження в США науковець зробив висновок, що більшість компаній пропонують значною мірою неструктуровану, несертифіковану професійну підготовку, орієнтовану виключно на конкретні вимоги компаній та описують поліцентричну стратегію, коли культурні та

інституційні фактори країни перешкоджають впровадженню німецької моделі дуальної професійної освіти. Заклади професійної освіти пропонують хороший рівень навчання, але воно має напрям академічної освіти, а співпраця з компаніями не є пріоритетним завданням.

У Китаї, зазначив М. Пільц [244], немає законодавчої бази для дуальної моделі навчання та співпраці між закладами професійної освіти та компаніями, але слід відмітити, що Китай має найбільший потенціал з реалізації дуальної освіти, оскільки основна увага приділяється початковій підготовці молоді, є центри професійного навчання, а зміст навчання чітко закладений у навчальних програмах.

Реалізація дуальної системи професійної освіти в Японії протягом останніх років виявилися невдалою, тому що японська система освіти не має відповідної інституційної бази, яка б дозволила компаніям здійснювати систематичне початкове професійне навчання, не кажучи вже про прийняття німецької системи дуального навчання у зв'язку з відсутністю інфраструктури для співпраці між закладами професійної освіти та компаніями та високою вартістю використання кваліфікованих майстрів виробничого навчання в компаніях [244].

Німецькі вчені М. Пільц [245] та К. Війманн [245] дослідили шляхи реалізації дуальної системи професійної освіти в Індії. Встановлено, що обов'язкова індійська освіта обмежується початковою освітою, близько 40 % індійських підлітків у віці від 6 до 14 років залишає навчання до 8 класу і часто виходять на ринок праці як некваліфіковані робітники. Національний індійський контекст перешкоджає розвитку дуальної системи професійної освіти на основі німецької моделі.

Отже, систему дуальної освіти Німеччини не змогла в точності повторити жодна країна світу, незважаючи на великий інтерес до неї – кожній країні довелося розробляти власні шляхи адаптації унікального німецького досвіду. При цьому дослідники вказували на переваги дуальної форми здобуття освіти для держави, бізнесу, освітньої системи та випускників закладів професійної освіти, які ми узагальнили в табл. 2.4.

### Переваги дуальної форми здобуття освіти

Учасники дуального навчання	Переваги
Держава	<p>Забезпечення балансу попиту і пропозиції на ринку праці.</p> <p>Підвищення інвестиційної привабливості країни.</p> <p>Ефективне управління системою професійної освіти і забезпечення її якості.</p>
Бізнес	<p>Підготовка робітничих кадрів до конкретних технологічних процесів підприємств.</p> <p>Підвищення продуктивності і якості послуг і продукції.</p> <p>Скорочення термінів адаптації випускників на підприємстві.</p> <p>Досягнення в перспективі більшої віддачі від вкладання капіталу в навчання майбутніх робітників.</p> <p>Зниження витрат на додаткове навчання та перепідготовку кадрів.</p> <p>Участь в розробці державних освітніх стандартів і програм професійної освіти.</p> <p>Підвищення престижу робітничих професій.</p>
Система освіти	<p>Підвищення якості професійної освіти.</p> <p>Підвищення конкурентоспроможності закладів освіти.</p> <p>Розвиток матеріально-технічної бази.</p> <p>Працевлаштування випускників.</p>
Випускники	<p>Набуття професійних компетентностей та навичок трудової діяльності.</p> <p>Оплата праці здобувачів освіти.</p> <p>Навчання в реальних робочих умовах, на виробництві (обладнання, робочі процеси та ін.).</p> <p>Ідентифікація себе з підприємством, яке надає місце навчання.</p> <p>Гарантія працевлаштування.</p> <p>Конкурентоспроможність на ринку праці.</p>

Загальносвітовий досвід упровадження дуальної форми здобуття освіти є неоднозначним щодо своєї результативності, оскільки для її ефективного функціонування здебільшого необхідно змінювати законодавчі, теоретичні та практичні аспекти професійної освіти, а іноді і ментальні особливості суспільства. З огляду на це не для всіх країн досвід Німеччини виявився прийнятним. Розглянемо перспективи впровадження дуальної форми здобуття освіти в Україні.

Уважаємо за необхідне розпочати з характеристики основних нормативних актів, які на сьогодні є основними документами у галузі дуальної освіти – «Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» (2018 р.) [54], «Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» (2019 р.) [100] та «Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти» (2019 р.) [92].

Рубрикації «Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» надають загальне уявлення про глибину вивчення робочою групою проблеми та послідовність і організаційно-методичні особливості упровадження дуальної системи професійного навчання в закладах освіти України:

1. Загальна частина.
2. Проблема, яка потребує розв'язання.
3. Мета та строки реалізації Концепції.
4. Шляхи і способи розв'язання проблеми.
5. Вироблення стратегічного бачення дуальної форми здобуття освіти на основі ідентифікації реальних інтересів заінтересованих сторін та балансу інтересів закладів освіти, роботодавців та здобувачів освіти.
6. Засади формування типових моделей дуальної форми здобуття освіти.
7. Очікувані результати.
8. Критерії досягнення очікуваних результатів для закладів освіти, здобувачів освіти та роботодавців.
9. Обсяги та джерела фінансування [54].

У Концепції вказано конкретні терміни та етапи її реалізації: розроблення нормативно-правової бази для запровадження дуальної форми здобуття освіти у



повному обсязі (2018 і 2019 роки); розроблення типових моделей дуальної форми здобуття освіти у закладах освіти, реалізація пілотних проєктів моделей дуальної форми здобуття освіти, проведення оцінки ефективності (2019 і 2020 роки); створення кластерів дуальної освіти на базі конкурентоспроможних закладів освіти та заінтересованих роботодавців (2020 – 2023 роки) [54]. Відповідно до результатів вивчення проблеми на законодавчому та практичному рівнях, усі етапи Концепції реалізуються вчасно та якісно, і наразі ми перебуваємо на переході від другого до третього етапу.

До основних труднощів на шляху становлення української системи дуальної освіти у Концепції віднесено чинники економічного характеру: «Чимало організацій відмовились працювати із студентами, посилаючись на збереження комерційної таємниці або складні конкурентні обставини. Внаслідок корпоратизації та приватизації держава втратила більшість важелів адміністративного впливу на підприємства, які давали змогу розглядати практичну підготовку студентів у позаекономічній площині. Податкові та інші ринкові преференції не набули сталості і після впровадження швидко скасовуються з міркувань бюджетної консолідації та запобігання корупції». Через ці фактори у пункті «Обсяги та джерела фінансування» в Концепції зазначаються насамперед кошти державного і місцевих бюджетів, міжнародна технічна допомога та лише названо «інші джерела, не заборонені законодавством» [54]. Це означає, що прямої фінансової участі промислового сектору в підготовці майбутніх фахівців наразі не налагоджено.

Попри те, що в Концепції вживається термін «типові моделі дуальної освіти», у відповідному пункті вказано лише одну із них – блочну модель, за якою години між теоретичною та практичною складовою розподіляються залежно від особливостей навчання за спеціальністю (професією) між закладом освіти та підприємством за блоками (тижні, місяці), а вирішення інших організаційно-методичних питань залишено на автономію закладу освіти [54].

Отже, в «Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» визначено перспективи впровадження дуальної форми здобуття освіти в Україні, які повинні реалізовувати на законодавчому та практичному рівнях.

Пізніше, у квітні 2019 року Кабінет Міністрів України видає додаткове розпорядження № 214-р «Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти», де акцентує увагу на формуванні нормативно-правового забезпечення здобуття освіти за дуальною формою в період 2019 – 2023 рр. [100].

План заходів з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти – документ, в якому визначено практичні напрями реалізації дуальної форми здобуття освіти в Україні. В документі виділено два основних напрями з реалізації Концепції: формування нормативно-правового забезпечення здобуття освіти за дуальною формою та організаційне і методичне забезпечення підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. Вказані в Плані заходи повинні реалізовуватися на рівні МОН, Мінсоцполітики, Мінекономрозвитку, Спільного представницького органу сторони роботодавців на національному рівні, Спільного представницького органу репрезентативних всеукраїнських об'єднань профспілок на національному рівні, Національної академії педагогічних наук. Отже, План заходів з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти – є докладним нормативно-правовим актом, що доповнює Концепцію щодо перспектив впровадження дуальної форми здобуття освіти в Україні на законодавчому та практичному рівнях.

«Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти» виконує вагомую нормативно-регулювальну функцію, узагальнюючи основні положення дуальної форми здобуття освіти в Україні, зокрема його визначальними ознаками є такі: до науково-педагогічного обігу введено терміни «договір про здобуття професійної освіти за дуальною формою», «координатор дуальної форми здобуття освіти», «наставник» та ін.; сформульовано норми наповнюваності груп для закладів державної та

комунальної власності – не менше ніж 15 та не більше ніж 30 осіб (приватні заклади освіти можуть самі визначати кількість здобувачів у групах); визначено, що дуальна форма базується на денній формі здобуття професійної освіти, однак може поєднуватися і з іншими видами інституційної форми здобуття професійної освіти; унормовано вимоги щодо ведення щоденника здобувача освіти та обліку й оплати його праці на підприємстві та ін. [92].

Надаючи коментарі та пояснення до чинного Положення про дуальну освіту, Т. Васильєва [26] та О. Давліканова [26] зазначили, що нормативно-правова база цієї форми навчання на сучасному етапі потребує серйозного доопрацювання в питаннях щодо набору здобувачів на дуальну форму здобуття освіти, фінансування тощо; існують недоліки і в практичній реалізації дуальної форми навчання, які широко висвітлюються в сучасній науковій та громадській періодиці. У поясненнях та коментарях до Положення Т. Васильєва та О. Давліканова вказали моделі, за якими може реалізуватися дуальна форма здобуття освіти: інтегрована модель або модель поділеного тижня (кілька днів протягом тижня у закладі освіти, інша частина тижня – на робочому місці); блочна модель – навчання у закладі освіти та на робочому місці за блоками (2 тижні, місяць, семестр); часткова модель – частина навчання на робочому місці покривається навчанням у навчально-практичних центрах. Водночас дослідниці зауважили, що можуть використовуватися й інші моделі чи їх поєднання [26].

На нашу думку охарактеризовані нами нормативно-правові акти – «Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» [54], «План заходів з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» [100] та «Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти» [92] – є загальнонаціональними документами щодо перспектив впровадження дуальної форми здобуття освіти на законодавчому та практичному рівнях.

Активне наукове дослідження перспективних напрямів реалізації дуальної системи професійної освіти розпочалося в Україні у 2013 році з проєкту «Впровадження елементів системи дуальної освіти у ВНЗ України задля

підвищення конкурентоспроможності випускників на ринку праці», ініційованого українським філіалом Фонду імені Фрідріха Еберта. Із цього часу вітчизняними науковцями велися розвідки щодо можливостей впровадження дуального навчання в освітню систему України.

Проблеми розвитку сучасної системи професійно-технічної освіти в Україні розглядалися С. Ніколаєнком [12], В. Кременем [12], В. Олійником [12], П. Полянським [12], Н. Ничкало [12], В. Радкевич [12] та іншими науковцями. Найбільш актуальні освітні проблеми та причини їх виникнення, а також пропозиції щодо їх усунення або пом'якшення висвітлено в «Білій книзі національної освіти України». Серед провідних напрямів модернізації професійно-технічної освіти автори узагальнено виділяють збільшення потенціалу кваліфікованих робітників в Україні порівняно з розвинутими країнами; підвищення ефективності діяльності професійно-технічних навчальних закладів, які на сьогодні дещо абстрагувалися від реальних потреб ринку праці.

У окремих дослідженнях аспектного характеру українські науковці також намагаються виділяти проблемні напрями щодо реалізації дуальної форми здобуття освіти в Україні та вказують на заходи, які потрібно вживати для вирішення вказаних проблем.

Акцентуючи увагу на ролі соціального партнерства в дуальній освіті, О. Бондаренко [37] зазначає, що воно може мати такі проблеми: значна кількість роботодавців, які потенційно можуть бути соціальними партнерами відмовляють в укладанні довгострокових угод про співпрацю у зв'язку з економічною нестабільністю; не всі роботодавці висвітлюють новітні технологічні процеси приготування виробів, побоюючись конкуренції на ринку збуту; однією з проблемних питань сьогодення є велика вартість сучасного обладнання, що унеможливорює його придбання закладом освіти самотужки, а співпраця з підприємствами різної форми власності створює належні умови для відпрацювання професійних умінь і навичок студентів на підприємстві.

Серед шляхів подолання цих проблем О. Бондаренко [37] зокрема вказує, що встановлення партнерських зв'язків із підприємством може стати засобом

розвитку закладу освіти і описує процедуру налагодження зв'язків з бізнесом через роботу в коледжі Центру практики, який організовує такі заходи: виробничі, науково-практичні конференції, бізнес-форуми, Дні вакансій, бізнес-тренінги, майстер-класи фахівців підприємств та представників державної служби зайнятості, представників Спілки підприємців, екскурсії на провідні підприємства, відвідування центрів зайнятості та агенцій з працевлаштування та ін.

Основними інноваційними формами співпраці закладу освіти з підприємством О. Бондаренко [37] вказує такі:

1. Формування змісту освіти – участь у визначенні актуальних спеціальностей, участь у формуванні освітніх програм та стандартів освіти з метою їх адаптації до потреб ринку праці, участь в оцінюванні якості освіти.

2. Організація освітнього процесу – проведення навчальних практик і стажувань на підприємствах, підвищення кваліфікації викладачів закладів фахової передвищої освіти на підприємствах, участь фахівців з виробництв у процесі навчання (проведення лекцій, практичних занять тощо).

3. Створення інноваційної інфраструктури – підвищення кваліфікації працівників підприємств на базі коледжу, модернізація виробничого та навчального обладнання.

4. Спільне вирішення фінансово-економічних аспектів – фінансова участь підприємств у підготовці фахівців для своїх потреб, укладання тристоронніх договорів (студент, заклад освіти, підприємство) на підготовку фахівців із подальшим працевлаштуванням випускників, заохочення державою інвестування підприємствами коштів у підготовку фахівців.

О. Бондаренко [37] також виділяє методичні умови реалізації дуальної форми здобуття освіти в коледжі: професійна спрямованість усіх навчальних дисциплін (предметів); урізноманітнення форм проведення занять (заняття-екскурсії на виробництво, віртуальні екскурсії з використанням комп'ютерної техніки); розширення використання професійної лексики (проведення соціологічних досліджень, інтерв'ю з робітничими кадрами як елемент

індивідуальних завдань на практику); оформлення інформаційних куточків у навчальних кабінетах про сучасні досягнення в галузі переробної та харчової промисловості; проведення виховних годин про видатних учених, винахідників, конструкторів, випускників коледжу цієї галузі; перетворення студента з пасивного учасника освітнього процесу в активного суб'єкта, що приведе до змін у формуванні загальних та професійно-практичних компетентностей випускника (соціальної, професійної, технологічної, особистісної та ін.).

Розглянувши теоретичні й практичні аспекти дуальної організації підготовки спеціалістів на основі взаємозв'язку закладів професійно-технічної освіти і підприємств-замовників кадрів, В. Докторович [31] дійшов висновку про сприяння дуальної системи налагодженню ефективного соціального партнерства у сфері професійної освіти, переходу на якісно новий рівень підготовки і перепідготовки конкурентоздатного робітника, формування загальних і професійних компетентностей кваліфікованих фахівців.

І. Савченко [259] представила актуальність, особливості та результати експериментальної роботи всеукраїнського рівня щодо впровадження елементів дуальної системи навчання в практику підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти України впродовж 2015 – 2018 років. Обґрунтувала переваги підготовки кваліфікованих робітників з використанням елементів дуальної системи як практико-орієнтовної, гнучкої, інноваційної системи підготовки кадрів, заснованої на тісній партнерській взаємодії закладів освіти та роботодавців. Показала етапи реалізації першої в Україні науково-дослідної роботи з теми «Професійна підготовка кваліфікованих робітників з використанням елементів дуальної системи навчання», представила результати дослідної роботи, яких вдалось досягти на основі більш якісного й продуктивного рівня соціального партнерства. Способами подолання проблем на шляху соціального партнерства дослідниця вказала якісну зміну соціально-економічних умов та наявної нормативно-правової бази.

В. Новіков [84], Ю. Карягін [84], В. Черніченко [84] провели дослідження інституціональних особливостей реалізації в дуальної освіти в Україні, у своєму

науковому доробку розглянули стан професійно-технічної освіти та шляхи її модернізації, інституціональні особливості дуальної освіти, її фінансові основи та нормативно-правове адміністрування. Науковцями зроблено висновок, що дуальна освіта має інноваційний фактор розвитку економіки, що допомагає формувати суспільство, побудоване на знаннях, і сприяє подоланню «цифрового розриву». Результати дослідження показали, що професійно-технічна освіта не стала фактором опанування науково-технологічних інновацій в економіці країни. Стан інноваційності України знижується. Серед причин цього зниження неабияке значення має невідповідність якості підготовки кадрів вимогам роботодавців і цілям інноваційного розвитку. Досвід впровадження дуальної освіти у розвинених країнах і країнах, що розвиваються, переконливо демонструє ефективність практико-зорієнтованої моделі професійно-технічної освіти. Головна мета дуального навчання – підготувати кваліфікованого робітника, у якого сформовані теоретичні й практичні навички роботи на виробництві й якому гарантовано працевлаштування. Вирішення стратегічного завдання розвитку дуальної освіти в трансформативній економіці означає формування специфічної для України інфраструктури для навчання і зацікавленості роботодавців інвестувати кошти в підготовку спеціалістів.

Опитування роботодавців аграрної галузі дозволило Т. Іщенко [37] та А. Чайковській [37] узагальнити пропозиції щодо удосконалення практичної підготовки фахівців: поліпшення знань у технічній галузі, інформаційних технологіях, методах і технологіях виробництва та переробки сільськогосподарської продукції, розробок в АПК, наближення навчання до практики, збільшення тривалості практики, підвищення кваліфікації викладачів тощо.

Дослідниці пропонують таку послідовність створення дуального освітнього середовища в окремому закладі:

- пошук бізнес-партнерів та укладання договорів;

- опрацювання Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти та Плану заходів з реалізації Концепції;
- розробка проєкту положення про організацію освітнього процесу за дуальною формою навчання;
- розробка та узгодження навчальних планів, програм навчальних модулів на основі дуальної форми навчання;
- створення онлайн-курсів (комплексу методичного забезпечення) з дисциплін, модулів, окремих тем тощо;
- проведення майстер-класів, тренінгів для викладачів закладів освіти та фахівців підприємств щодо організації навчання студентів за дуальною формою.

Ю. Деркаченко [29], Ю. Яковенко [29], А. Ємельянова [29] зазначають такі проблеми запровадження дуальної системи освіти в Україні: у навчальному плані на поглиблене вивчення навчального матеріалу відводиться недостатня кількість годин внаслідок інтенсивної організації навчання, унеможлиблюється проведення наукових розробок, канікулярний час у студентів відсутній, проте їм надається певна кількість днів у рахунок відпустки, недостатня практика в розробці освітньої траєкторії для конкретного студента, не налагоджений фінансовий механізм оплати праці викладачів закладу вищої освіти та наставників на підприємстві, більшість приватних підприємств не бажають співпрацювати з університетами та брати на себе відповідальність за підготовку молодих кадрів через відсутність вітчизняного досвіду впровадження дуальної освіти, правове забезпечення щодо ліцензування та акредитації такої форми освіти є недосконалим, воно потребує доопрацювання, особливо у питаннях зміни кадрового складу закладів вищої та професійної освіти у бік скорочення, включення у штат менторів-наставників із підприємства-партнера.

С. Дразниця [33] вказав на перешкоди впровадження дуального навчання, а саме на недосконалість нормативно-правової бази та інформаційно-методичного забезпечення, неготовність закладів освіти кардинально змінити форму організації освітнього процесу, відсутність бажання та ініціативи до подібної



співпраці від роботодавців тощо. Дослідниками було запропоновано структурну модель дуального навчання вітчизняної професійної освіти (рис. 2.7).

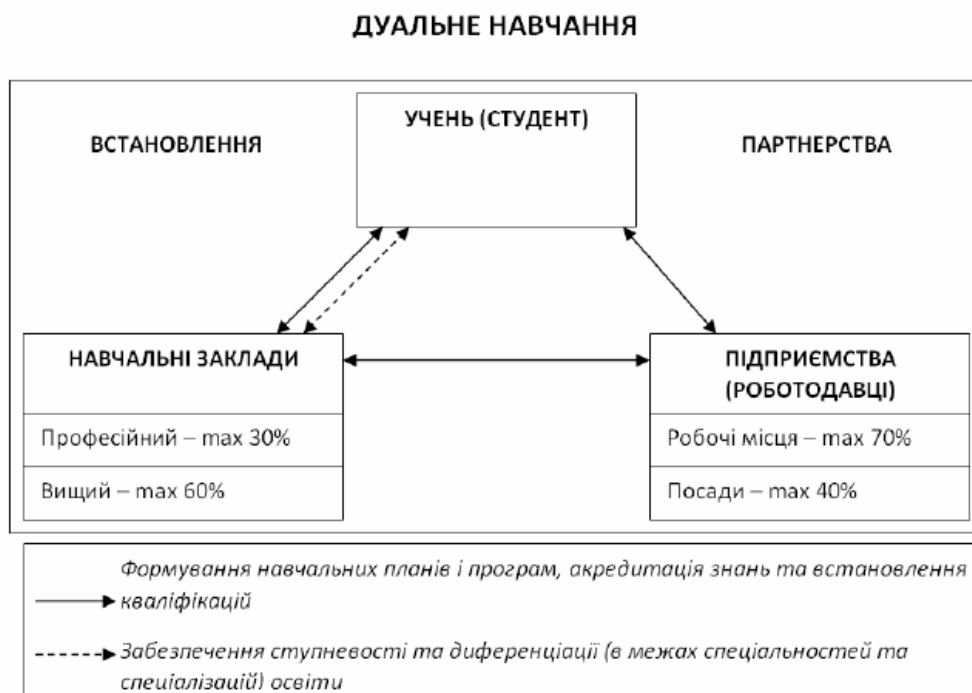


Рис. 2.7. Структурна модель дуального навчання за С. Дrajниця

С. Кравцов [61] проаналізував стан підготовки кваліфікованих робітників відповідно до попиту на ринку праці України. На думку науковця, вирішенню проблем працевлаштування випускників закладів професійної освіти сприятиме реалізація заходів з розробки на законодавчому рівні механізму зацікавленості роботодавців у прийманні на роботу випускників цих закладів; організації на регіональному рівні прогнозування потреби у кваліфікованих робітниках за професіями, виходячи з близької та середньої перспективи розвитку соціальної економіки та ринку праці; забезпечення закладів професійно-технічної освіти інформацією про стан ринку праці конкретного регіону; вирішення на державному рівні питання щодо форми участі регіональних служб зайнятості в ліцензуванні навчальних програм і напрямів підготовки фахівців за робітничими професіями, а також у визначенні обсягів підготовки кваліфікованих робітників відповідно до потреб ринку праці з позиції запобігання перепідготовці випускників і безробіттю за окремими професіями; проведення відбору

професійної структури закладів професійної освіти з метою формування для підприємств міста замовлення на підготовку кадрів за робітничими професіями.

Так, Т. Герлянд, І. Дрозіч, Н. Кулалаєва, Г. Романова, М. Шимановський виокремили основні складники організації освітнього процесу за дуальною формою навчання в закладах професійної освіти, які потребують уваги: нормативно-правова база забезпечення дуальної форми навчання; система консультування з професійної кар'єри (професійна орієнтація та ідентифікація); стандарти професійної (професійно-технічної) освіти з професій на компетентнісній основі, структуровані за модульним принципом; система підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної освіти з урахуванням вимог підприємств – замовників робітничих кадрів; інститут наставників для представників підприємств; інноваційні багатопрофільні центри професійної освіти (технопарки, ресурсні центри); незалежне оцінювання результатів навчання учнів [85].

В. Гросул [37] та Г. Синицина [37] сформулювали такі принципи реалізації дуальної освіти в Україні: студентоцентрований підхід; компетентнісний підхід (формування фахової компетентності, методичної, особистісної, трансферної (застосування на практиці) компетентності); вільний вибір закладом вищої освіти форм реалізації освітніх програм і підприємств-партнерів; вільний вибір студентом моделі здобуття вищої освіти за відповідною освітньою програмою; забезпечення відповідності освітніх програм професійним стандартам, потребам роботодавців і особливостям регіонального ринку праці; забезпечення якості практичного етапу підготовки шляхом запровадження робочих місць і постійного зворотного зв'язку; юридичне врегулювання відносин між закладами вищої освіти, студентами і підприємствами.

О. Коркуна [57], І. Коркуна [57] та О. Цільник [57] узагальнили основні зміни, що відбулися в організації навчально-виробничого процесу під час запровадження елементів дуальної форми навчання, що, по суті, також становлять методичні умови його реалізації в українських закладах освіти: зміна співвідношення навчального часу: теоретичне навчання – 30 %, виробниче

навчання та виробнича практика – 70 % навчальних годин; упровадження блочно-модульної побудови навчального процесу: опанування базового модуля на базі закладу освіти, а потім чергування: модуль теорії (1 – 2 тижні) на базі закладу професійної (професійно-технічної) освіти / модуль практики (4 – 8 тижнів) на базі підприємств, установ, організацій; оцінювання результатів навчання – відповідно до реальних показників професійної підготовки, підтвердженої в умовах виробництва.

Крім того, дослідниці узагальнили заходи, які сприяють максимальному задоволенню потреб рівноправного партнерства в межах дуальної форми здобуття освіти:

1. Заклад освіти та підприємство спільно мають: брати участь у розробці освітньої програми для підготовки кваліфікованих фахівців та графіка проходження практики на підприємстві; виявляти, підтримувати та заохочувати талановитих, здібних студентів; укладати тристоронні договори між закладом освіти, підприємством і студентом; створити наглядову раду для забезпечення корпоративності та прозорості управління; проводити «круглі столи», спільні навчальні семінари за участю викладачів коледжу та фахівців підприємств.

2. Заклади фахової передвищої освіти мають: забезпечити теоретичну підготовку, цілісність освітньої програми навчання та відповідність стандартам освіти, нести відповідальність за якість підготовки здобувачів освіти; обирати спеціальності, освітні програми, навчання за якими проходитиме організація освітнього процесу за дуальною формою; за визначеними критеріями проводити відбір підприємств, що надають місця практичної підготовки за дуальною формою освіти; розробляти навчальний план відповідно до галузевого стандарту та потреб роботодавців; забезпечувати узгодження змісту теоретичної і практичної частини підготовки; забезпечувати супровід навчання студента на підприємстві, разом з наставником приймати звітність та оцінювати результати.

3. Підприємства мають: розширювати базу практики, надаючи, якщо це можливо, оплачувані робочі місця студентам; брати участь у коригуванні навчальних планів, робочих програм, структури організації навчання і практики

студентів відповідно до специфіки реальних умов дуальної цільової підготовки; забезпечувати робочими місцями та закріплювати студентів за досвідченими фахівцями; надавати рекомендації з питань поліпшення теоретичної підготовки; бути присутніми на державних іспитах і захисті дипломних робіт [37].

Н. Кулалаєва [67] виокремила сильні та слабкі сторони впровадження дуальної системи освіти в Україні, віднісши до сильних такі: регулювання професійного навчання принципами ринкової економіки; зростання попиту на ринку праці на випускників, які навчалися за дуальною формою; відповідність якості професійної підготовки вимогам роботодавців; тісну співпрацю між урядом та бізнес-спільнотою з питань професійної освіти; взаємовигоду для держави, підприємств, закладів професійної освіти та учнів; посилення мотивації учнів до навчання; підвищення престижу професійної освіти.

До слабких сторін дослідниця віднесла: відсутність нормативно-правового забезпечення дуальної форми навчання; недосконалість і застарілість матеріально-технічної бази закладів професійної освіти; недостатня готовність педагогічних працівників до запровадження дуальної форми навчання; складність пошуку відповідних підприємств і укладання угод з роботодавцями; небажання роботодавців укладати угоди з учнями на початку їхнього навчання; значні часові та фінансові витрати для оновлення технологічного парку закладів професійної освіти; необхідність спеціальної психолого-педагогічної підготовки наставників, інструкторів-виробничників; недосконалість механізмів реалізації багатоканального фінансування професійної освіти [67].

О. Ломейко [71] наголошує, що без підвищення рівня заробітної плати приблизно до мінімальної в Польщі, відтік робочої сили з України не зупинити, і це питання має вирішуватися на рівні уряду держави. Крім того, дослідник слушно вказує на необхідність пришвидшити процес затвердження нормативно-правової бази з дуальної освіти в закладах вищої освіти.

Аналогічну думку щодо нестачі потрібної кількості кваліфікованих кадрів, зокрема дефіциту молоді в країні, обстоює голова галузевої ради Федерації металургів України О. Колеснікова [37], зазначаючи, що Україна посідає перше

місце за прогнозними показниками втрати трудових ресурсів у 2019 році. Причинами цього є демографічний спад, трудова міграція та міграція молоді, тому бізнесу разом з державою необхідно створити умови для збереження кадрового потенціалу та мотивувати трудових мігрантів повертатись в Україну.

А. Луцька [75] також звертає увагу на те, що для розвитку дуальної освіти немає достатньої нормативної бази і зацікавленості роботодавців у впровадженні цієї форми навчання. До невирішених питань дуального навчання дослідники К. Кудря [66] і О. Сталінська [66] цілком слушно відносять створення стимулюючих інституціональних механізмів з оцінювання й застосування дуальної форми освіти на підприємствах. Аналогічну думку висловлюють і Т. Герлянд [85], І. Дрозіч [85], Н. Кулалаєва [85], Г. Романова [85], М. Шимановський [85] та ін., зазначаючи, що на законодавчому рівні запровадження дуальної освіти в Україні не врегульоване в повному обсязі, однак аналіз особливостей професійної підготовки засвідчує посилення її практичної складової, інтелектуалізацію та індивідуалізацію професійного навчання, розвиток соціального партнерства та запровадження системи наставників.

Описуючи проблеми впровадження дуальної форми здобуття освіти в Україні В. Романенко [37] зазначає такі: не можна скопіювати діючі моделі дуальної освіти європейських країн і впровадити їх в Україні, зважаючи на невідповідність нинішньої законодавчої бази України; заклади освіти переважно розміщені у великих містах, а промислові та сільськогосподарські комплекси здебільшого далі від міст, що не дає змоги студентам працювати під час навчання на профільних підприємствах; виникає необхідність призначати наставника відповідного рівня, а роботодавцям не вигідно відволікати від роботи продуктивного працівника. Дослідник радить на державному рівні стимулювати підприємства з високими потужностями і достатньою матеріальною базою, не обов'язково профільні для певної галузі, залучатися до підготовки фахівців різного профілю, а також створювати навчальні центри для наставників, де вони зможуть одержати необхідні викладацькі навички.

О. Давліканова [27], О. Купенко [27] та Н. Світайло [27] акцентували увагу на можливостях діючої нормативної бази, організаційно-методичних підходах, ефективності проєктних технологій. Підкреслили значення наскрізної практичної підготовки для майбутньої конкурентоспроможності випускників.

Серед сучасних проблем упровадження дуальної форми навчання в систему освіти України Е. Білецький [37] та О. Петренко [37] назвали такі: відсутність програми підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін, майстрів виробничого навчання, а також наставників та інструкторів на підприємстві; слабка матеріально-технічна база закладів освіти, яка не відповідає вимогам і умовами дуальної форми навчання; матеріально-технічна база потребує оновлення та поповнення сучасним навчальним обладнанням, приладами і технікою; багато підприємств (роботодавців), особливо малого та середнього формату, не бажають приймати на практику здобувачів освіти з різних причин (додаткові фінансові витрати, обмеженість робочих місць, дотримання техніки безпеки на виробництві та ін.).

Визначаючи проблеми розвитку української системи дуальної освіти, Т. Іщенко [37] та А. Чайковська [37] зазначили, що важливим тут є особистість та рівень підготовки викладача, адже часто викладачі вчать того, що вони ніколи не робили, тому викладачі професійних навчальних закладів мають приділяти більше уваги підвищенню власних фахових знань та рівня кваліфікації, ознайомленню з новими технологіями виробництва, тренінгам зі сучасним обладнанням, сучасним методам викладання, особистому розвитку, зокрема підвищенню рівня володіння іноземними мовами тощо.

Шляхом аналізу практичного досвіду Г. Шишкіна [37], І. Ніколаєва [37], Ю. Кліменко [37] дійшли висновку, що переведення здобувачів освіти на дуальну систему навчання в коледжі доцільно проводити тільки з 3-го курсу, адже доти здобувачі освіти повністю вивчають цикл загальноосвітніх дисциплін, набувають базові знання за фахом і переходять до вивчення профільних дисциплін, які формують основні професійні знання, навички та вміння, а наступне практичне навчання є засобом конкретизації набутих знань і умінь.

Ю. Деркаченко [29], Ю. Яковенко [29], А. Ємельянова [29] вважають, що дуальну форму здобуття освіти можливо впровадити в нашій країні тільки за умови застосування нових освітніх технологій, модернізації матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів, підготовки нового покоління кваліфікованих кадрів, готових до життєдіяльності в умовах сучасного суспільства, що приведе до можливості виведення української освіти на рівень розвинених країн світу. В. Сорока [37], А. Прищепа [37], Т. Колесник [37] вбачають один зі шляхів ефективної організації дуальної форми здобуття освіти у організації філій закладів освіти на підприємствах.

Ю. Деркаченко [29], Ю. Яковенко [29], А. Ємельянова [29] вказують також на важливість проблеми врахування поряд із вимогами до площі закладу вищої освіти (2000 м<sup>2</sup>) площі підприємств-партнерів, на яких проходить стажування студентів і наголошують на необхідності запровадити систему «Openwork place» (відкрите робоче місце) для підприємств-партнерів згідно із законодавством України про державно-приватне партнерство, яке забезпечує впровадження дуальної системи освіти у межах надання пільгового оподаткування для підприємств із метою створення додаткових робочих місць для молодих спеціалістів.

В. Новіков [84], Ю. Карягін [84], В. Черніченко [84] у проведеному дослідженні «Дуальна освіта: інституціональні особливості реалізації в Україні» вказали на перспективні напрями реалізації дуальної системи освіти в Україні у зв'язку зі зміщенням акцентів з державного на регіональний рівень та залучення роботодавців до розробки професійних стандартів і фінансування підготовки кадрів. На їхню думку, послідовній реалізації дуальної освіти сприятимуть такі фактори: створення колегіального органу, що здійснюватиме оперативне планування і контроль за впровадженням дуальної моделі освіти; розробка комплексної стратегії розвитку освіти з урахуванням окремих цілей і ключових показників ефективності для системи професійної освіти; переформування освітніх організацій в ресурсні центри професійного навчання для підвищення престижу робітничих професій та спеціальностей із визначенням пріоритетних

напрямів підготовки для кожного освітнього закладу; створення єдиної системи стандартів робітничих професій з точки зору вимог до вмій, знань, компетенцій і кваліфікацій, а також уніфікація освітніх програм; активне пропагування в регіонах робітничих професій; сприяння залученню фінансових коштів в інтересах розвитку учасників кластеру дуальної освіти.

Також науковці акцентували увагу на тому, що забезпечення відповідності кваліфікації випускників закладів професійної освіти запитам роботодавців потребує законодавчої підтримки. Це має полягати в: підготовці переліку перспективних і затребуваних на ринку праці професій та спеціальностей, що вимагають середньої професійної освіти; розробці та впровадженні професійних стандартів із найбільш перспективних і затребуваних професій і спеціальностей, в тому числі й відповідно до кращими закордонних стандартів та передових технологій; державній підтримці модернізації системи середньої професійної освіти в формі державних субсидій, наданих для реалізації регіональних програм розвитку професійно-освітніх закладів [84].

На думку дослідників, формування нормативно-правової бази дуальної освіти передбачає таку структуру:

– на загальнодержавному рівні повинні бути розроблені: Положення про дуальне навчання (Положення про організацію навчання на робочому місці); Положення про наставництво; Положення про базове підприємство (установу); Типовий договір про мережеву форму реалізації освітнього процесу; Типовий учнівський договір; Положення про Службу сприяння працевлаштуванню випускників, освічених за дуальною системою підготовки кадрів; Положення про моніторинг працевлаштування випускників освітніх програм із використанням елементів дуального навчання;

– на місцевому рівні: Положення про проходження виробничої практики; Рекомендації про організацію виробничих іспитів; «Про моральне і матеріальне заохочення випускників, викладачів та майстрів виробничого навчання» [84].

Визнаючи комплексність і слушність запропонованих авторами [84] шляхів розвитку дуальної форми здобуття професійної освіти, зауважимо, що деякі із них



уже реалізувалися, як-от, «Положення про дуальне навчання», «Типовий договір» та ін., деякі – належать до сфери автономії закладу освіти або не є вичерпними тощо. На нашу думку, є нагальна потреба систематизувати перспективні напрями розвитку дуальної освіти з урахуванням нинішніх реалій її впровадження, сучасних наукових напрацювань та потреб промислової сфери України.

Отже, узагальнюючи результати проведеного теоретичного аналізу щодо німецької практики дуальної системи професійної освіти та сучасного стану впровадження дуальної форми здобуття освіти в Україні, вважаємо за необхідне сформулювати перспективні напрями розвитку дуальної форми здобуття професійної освіти в Україні, розподіливши їх на три основних рівні: загальнодержавний (законодавчий), регіональний (обласні департаменти освіти) та місцевий (заклади освіти та підприємства). Відтак до перспективних напрямів розвитку дуальної форми здобуття професійної освіти в Україні на кожному із рівнів відносимо такі:

1. *Загальнодержавний рівень* (Верховна рада України, МОН, Мінсоцполітики, Мінекономрозвитку, Національна академія педагогічних наук та ін.) – ухвалення нормативно-правових актів, у яких відобразатимуться загальні й часткові питання організації дуального навчання в усіх можливих аспектах правової взаємодії суб'єктів дуальної форми здобуття освіти: створення та функціонування інфраструктури для соціальної взаємодії закладів освіти та підприємств, статус учня на підприємстві, статус та пільги наставників, оплата роботи учня і наставника, пільгове оподаткування для підприємств, що забезпечують дуальну форму здобуття освіти та ін.

Крім того, на загальнодержавному рівні має забезпечуватися формування теоретичних засад дуальної форми здобуття освіти з урахуванням вітчизняного досвіду дуальної форми навчання та реалій життєдіяльності сучасного українського суспільства.

- 1.1. Ухвалення Національної стратегії професійної орієнтації молоді та розвитку робітничого кадрового потенціалу.

1.2. Внесення змін до Національної рамки кваліфікацій (відповідність кваліфікацій вимогам ринку праці та підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти).

1.3. Внесення змін до Галузевих рамок кваліфікацій (конкретизувати компетентності, характерні для кваліфікацій певної галузі знань, виду економічної діяльності з урахуванням системи підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти).

1.4. Включення стратегічних понять та положень дуального навчання до Програми соціально-економічного розвитку України, Програми розвитку освіти і науки України.

1.5. Розроблення загальнодержавних стандартів підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти (за необхідності, з урахуванням профілю підготовки).

1.6. Розроблення загальнодержавного «Положення про наставництво», у якому визначатимуться вимоги до наставника та його права і пільги у зв'язку із проведенням наставницької роботи.

1.7. Фінансування МОН для наукових проєктів, спрямованих на дослідження українських традицій професійної підготовки робітничої молоді, на вивчення досвіду професійної підготовки молоді в економічно розвинених країнах та адаптації елементів до національної системи, упровадження інновацій як щодо теорії, так і практики підготовки кваліфікованої робочої сили та ін.

1.8. Проведення міжнародних та всеукраїнських конференцій, круглих столів, громадських обговорень питань дуальної освіти з метою вивчення міжнародного та українського досвіду впровадження дуальної форми здобуття освіти.

2. *Регіональний рівень* (обласні державні адміністрації, департаменти освіти і науки, регіональні спілки підприємців, регіональні фонди розвитку та ін.) – підтримка загальнодержавних стратегій економічного, промислового, культурного, освітнього розвитку регіону; забезпечення взаємозв'язку в діяльності різних відомств, що можуть утворювати інфраструктуру соціального

партнерства для дуальної форми здобуття освіти, підтримка та забезпечення функціональності й ефективності такої інфраструктури. На регіональному рівні забезпечується урахування краєзнавчих чинників у розвитку промисловості, науки, освіти.

2.1. Розроблення положення про організацію дуальної форми здобуття освіти в області з урахуванням провідних видів промисловості, кількості великих та малих підприємств, кількості закладів фахової передвищої та професійної (професійно-технічної) освіти та ін.

2.2. Створення відділу дуальної освіти та призначення координатора з питань реалізації дуальної форми здобуття освіти в області, до основних функцій яких має входити створення та підтримка інфраструктури соціального партнерства між підприємствами та закладами фахової передвищої та професійної (професійно-технічної) освіти області.

2.3. Контроль продуктивної взаємодії центрів дуальної освіти в закладах освіти та на підприємствах області.

2.4. Організація незалежного оцінювання, моніторингу та підсумкового контролю якості результатів дуальної форми здобуття освіти в закладах області.

2.5. Пошук можливостей додаткового фінансування викладачів закладів фахової передвищої та професійної (професійно-технічної) освіти, які беруть участь у освітніх програмах підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, а також матеріального заохочення робітників підприємств, які пройшли педагогічну підготовку і виявили бажання здійснювати наставництво студентів.

2.6. Залучення підприємств області до програм фінансування дуальної форми здобуття освіти з метою підготовки якісного робітничого кадрового забезпечення.

2.7. Переформатування системи професійної орієнтації, яка має починатися ще в середніх класах загальноосвітньої школи та залучати всі зацікавлені дуальною освітою сторони – роботодавців, освітні заклади, органи влади. Для створення ефективної системи профорієнтації необхідно створення мережі консультативних служб на регіональному рівні, організація профільного навчання

учнів загальноосвітніх шкіл з урахуванням профілю підприємств області, проведення масових профорієнтаційних заходів та конкурсів професійної майстерності та ін., інформування учнів школи та їх сім'ї про стан і перспективи ринку праці та якість професійного навчання в закладах освіти області.

2.8. Проведення регіональних конференцій, круглих столів, семінарів, майстер-класів із питань дуальної освіти з метою вивчення кращого регіонального досвіду впровадження дуальної форми здобуття освіти та підвищення її загальної якості.

3. *Місцевий рівень* (заклади фахової передвищої та професійної (професійно-технічної) освіти, підприємства) – реалізація загальнодержавних та регіональних нормативних документів на практиці з урахуванням профілю підготовки здобувачів на засадах педагогіки партнерства, національного трудового виховання молоді, інноваційності технологій, освіти впродовж життя.

3.1. Розроблення в закладі освіти положення про дуальну форму здобуття освіти із зазначенням потенційних підприємств-партнерів та особливостей організації освітнього процесу.

3.2. Укладання угоди про співпрацю в межах організації дуальної форми здобуття освіти, у якій зокрема погоджується тип блочно-модульної моделі дуальної форми здобуття освіти, графік освітнього та виробничого процесів, співвідношення відсотків теоретичної та практичної підготовки здобувачів (30:70%, 40:60%) та ін., між закладом освіти та підприємством-партнером.

3.3. Створення центрів дуальної освіти в закладах освіти та на підприємствах (консультативних центрів, центрів професійної орієнтації, центрів кар'єри тощо), до обов'язків яких належить ведення та погодження поточної документації з організації навчання кожного студента в закладі освіти та на виробництві (за потреби, індивідуального графіка), сприяння працевлаштуванню випускників, які навчалися за дуальною формою здобуття освіти, моніторинг працевлаштування випускників закладу освіти, визначення результативності підготовки робітника на підприємстві та ін.

3.4. Організація підприємством систематичного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів закладу освіти з метою ознайомлення з інноваційними технологіями виробництва.

3.4. Організація закладом освіти курсів із педагогіки професійного навчання для робітників підприємств, які мають високий рівень робітничих досягнень та виявили бажання проводити наставницьку діяльність.

3.5. Створення робочих груп з розроблення та оновлення освітніх програм підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, до яких із обов'язковістю входять педагогічні працівники та представники адміністрації (структурних підрозділів) підприємства-партнера.

3.6. Проведення розширених спільних засідань із визначення ефективності реалізації освітньої програми підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти (щонайменше двічі на рік) із педагогічних працівників та представників підприємства-партнера, задіяних у процесі підготовки фахівців, із залученням представників служби зайнятості міста (селища), студентів та випускників освітньої програми.

3.7. Організація комплексних випускних кваліфікаційних іспитів, що передбачатимуть накопичувальний бал за теоретичну частину в закладі освіти та практичну частину на виробництві.

3.8. Створення якісного освітнього середовища високого національно-ідеологічного вмісту, що буде забезпечувати усвідомлення студентами цінності робітничої професії загалом, національних традицій в кожній із них, поваги до видатних робітників у обраній галузі; запобігатиме проявам маргіналізму в робітничому середовищі; попереджатиме майбутню міграцію кваліфікованих робітничих кадрів.

3.9. Використання в закладі освіти інноваційного навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, зокрема дистанційних та цифрових технологій навчання, інтеграція традиційних та інноваційних методів, прийомів і засобів професійного навчання.

3.10. Забезпечення умов для проведення наукових досліджень здобувачів: надання теоретичної підготовки і бази для проведення в закладі освіти, консультування та практичної бази на підприємстві-партнері.

Отже, сформульовані перспективні напрями розвитку дуальної форми здобуття професійної освіти в Україні узагальнюють особливості німецької моделі дуальної освіти та українські традиції і реалії впровадження дуальної освіти.

## **Висновки до розділу 2**

Наразі в Німеччині використовуються різні підходи до організації дуального навчання: з присвоєнням однієї, двох або трьох кваліфікацій та дипломів; зі статусом учня, практиканта чи повноцінного працівника; з укладанням дво- або тристоронніх угод або без них та ін., що свідчить про реальну автономію закладів освіти, потужну підтримку всіх можливих варіантів реалізації дуальної системи навчання на законодавчому рівні, можливість побудови індивідуальної освітньої траєкторії для кожного окремого здобувача освіти (працівника). До чинників, що забезпечують успішне функціонування дуальної освіти в сучасній Німеччині належать такі:

1. Дуальна система професійної освіти Німеччини пройшла довгий історичний шлях формування й розвитку.

2. Високий рівень та сталість економічного розвитку сучасної Німеччини, через що ринок праці постійно потребує великої кількості кваліфікованих спеціалістів.

3. Наявне впливове, ефективне та компетентне управління дуальною системою урядом, роботодавцями, палатами, профспілками тощо. Компанії, що надають навчальні місця, умотивовані вигодами від дуальної системи освіти та мають необхідні можливості й компетенції до провадження дуального навчання.

4. Широке суспільне визнання результатів професійної дуальної освіти завдяки впливу соціальних партнерів та співробітництву зацікавлених сторін – учасників дуальної системи навчання.

5. Дуальна система професійної освіти використовує особистісно орієнтований процес професійного самовизначення і більш якісної підготовки молоді до професійного навчання у порівнянні з класичною системою професійної освіти.

Розвиток системи професійної освіти в Україні був частково подібним до німецького зразка: заснування шкіл перекладачів і переписувачів книг у часи Київської Русі, діяльність ремісничих цехів та системи індивідуального учнівства в епоху середньовіччя; наставництво в козацькому суспільстві; створення ремісничих шкіл, технічних училищ, курсів і товариств упродовж XVIII – XIX століть; створення систем промислової, сільськогосподарської та жіночої освіти на початку XX століття. Однак політичні, суспільні, економічні обставини, які в Німеччині сприяли розвитку цієї форми професійного навчання, на території нашої держави були такими, що унеможливили розвиток цієї продуктивної форми професійної освіти впродовж попередніх століть.

Водночас в Україні була наявна практика ремісничого навчання, робітничого навчання (кінець XIX – початок XX століття), професійної освіти в закладах різних типів (кінець XX – початок XXI століття), які трактуємо як історичні аналоги дуальної освіти, що сформували вітчизняні традиції дуальної форми професійного навчання, які в деяких пунктах подібні до німецької моделі, а в деяких розбігаються: тотожна наявність загальноосвітньої складової, збільшення питомої ваги самостійної й науково-дослідної роботи студентів, безперервний характер виробничої практики, акцентоване ідеологічне й виховне підґрунтя освітнього процесу та відмінні регіональний і етноконфесійний аспекти професійного навчання в Україні.

Зважаючи на ці історичні факти, можна стверджувати, що дуальна форма професійної освіти не є новою для української освітньої системи, вона має історичні аналоги та напрацьований досвід впровадження і сучасний етап її розвитку варто розглядати як у контексті імплементації іноземної, зокрема німецької, практики, так і використання питомих здобутків минулого.

Сучасний етап розвитку дуальної освіти в Україні розпочався в другому десятилітті XXI століття і характеризується надзвичайно активним розвитком цієї форми професійної освіти, який проявляється на трьох рівнях: законодавчому, науковому, практичному. Практичний рівень надав поштовх до розвитку цієї форми освіти в Україні, коли в 2013 році розпочалася спільна проєктна діяльність, ініційована українськими учасниками від закладів освіти, роботодавців і громади та представниками німецької сторони. Відтоді і донині в нашій державі відбувається активне впровадження дуальної системи в професійну освіту на законодавчому та практичному рівнях та паралельне вивчення цього процесу на теоретичному рівні. Активні періоди розвитку української системи дуальної освіти на законодавчому, а, відповідно, і на практичному рівнях припадають на 2017 та 2019 роки – саме упродовж цих років видано та уточнено найбільшу кількість нормативних актів, зреалізовано масштабні загальнодержавні проєкти в сфері дуальної освіти.

Наразі в Україні розроблено законодавчу базу, зокрема термін «дуальна освіта» в єдиному тлумаченні використовується в законах України «Про освіту», «Про фахову передвищу освіту», «Про вищу освіту». У законі «Про професійну (професійно-технічну) освіту» поняття «дуальна освіта» не використовується, проте вказано, що ця форма здобуття освіти регулюється відповідними положеннями. Крім того, у Законі України «Про освіту» підкреслено сутність дуальної освіти, що відрізняється від навчання на виробництві. У питаннях організації дуальної форми здобуття освіти вітчизняні науковці і викладачі-практики спираються на «Концепцію підготовки фахівців за дуальною формою



здобуття освіти», «Положення про дуальну форму здобуття освіти», «Типовий договір про здобуття професійної (професійно-технічної) освіти за дуальною формою» та «Концепцію реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року».

У нормативних документах зазначено, що дуальна форма здобуття освіти може реалізуватися за інтегрованою, блочною чи частковою моделями або різними варіантами їх поєднання. Стрижневим компонентом дуальної форми здобуття професійної освіти є дво- або тристоронній договір, що регламентує відносини між здобувачем освіти, закладом освіти та суб'єктом господарювання.

Аналіз наявних наукових розвідок із проблем дуальної форми здобуття освіти дозволив виокремити такі основні тематичні напрями:

1. Іноземний напрям об'єднує наукові доробки, у яких міститься опис іноземного досвіду впровадження дуальної освіти в історичному контексті та на сучасному етапі, порівняння систем професійної освіти в Україні та інших країнах світу тощо. Дослідники описують німецький досвід, порівнюють системи професійної освіти України та інших країн, розглядають можливості його імплементації. Іноземний напрям є найбільш розробленим з-поміж інших тематичних напрямів досліджень, оскільки, на відміну від інших напрямів, не прив'язаний до практики реалізації дуальної форми навчання в Україні.

2. Теоретичний напрям об'єднує праці українських учених, у яких формуються теоретичні засади вітчизняної системи дуального навчання і наразі він розроблений найменше. Хоча поодинокі спроби теоретичних узагальнень уже наявні в українській науковій думці, переважно вони спираються на теоретичне підґрунтя дуальної системи навчання Німеччини та інших країн світу. Першим і основним теоретичним положенням вітчизняної дуальної системи професійної освіти, сформованим нині, є одностайна думка про більшу ефективність дуальної форми здобуття освіти порівняно з традиційною для України системою

професійного навчання. Окремо учені описують ідеологію дуальної системи навчання, її основні складники, принципи, методичні умови впровадження, партнерські заходи тощо.

3. Практичний напрям презентує праці, у яких висвітлюються та пропонуються для наукового й суспільного обговорення факти й перші результати впровадження в закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти України елементів чи повної форми дуального навчання, а також апробуються результати емпіричних досліджень українських учених. Дослідники виокремлюють особливу роль соціального партнерства, наголошують на ефективності дуальної системи навчання для працевлаштування випускників, мотивації до подальшої роботи за фахом, набуття робітничої професії та інше.

4. Проблемно-перспективний напрям об'єднує наукові публікації, у яких визначаються проблеми та недоліки реалізації дуальної форми здобуття освіти в Україні і, водночас, прогнозуються способи їх подолання. Цей напрям виступає найбільш вагомим у плані визначення перспективних напрямів розвитку дуальної системи професійної освіти в Україні.

Перспективні напрями розвитку української системи дуальної освіти розподілено три основних рівні:

1. Загальнодержавний рівень: ухвалення нормативно-правових актів, у яких відобразатимуться питання організації дуального навчання; ухвалення Національної стратегії професійної орієнтації молоді та розвитку робітничого кадрового потенціалу; внесення змін до Національної та Галузевої рамки кваліфікацій; включення стратегічних понять та положень дуального навчання до Програми соціально-економічного розвитку України, Програми розвитку освіти і науки України; розроблення загальнодержавних стандартів підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти; розроблення «Положення про наставництво» та інше.

2. Регіональний рівень: розроблення положення про організацію дуальної форми здобуття освіти в області; створення відділу дуальної освіти та призначення координатора з питань її реалізації; пошук можливостей додаткового фінансування педагогічних працівників закладів освіти, які беруть участь у освітніх програмах підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти; залучення підприємств області до програм фінансування дуальної форми здобуття освіти та інше.

3. Місцевий рівень: розроблення в закладі освіти положення про дуальну форму здобуття освіти із зазначенням потенційних підприємств-партнерів та особливостей організації освітнього процесу; укладання угод про співпрацю в межах організації дуальної форми здобуття освіти; створення центрів дуальної освіти в закладах освіти та на підприємствах; організація підприємствами підвищення кваліфікації педагогічних кадрів закладів освіти; організація закладами освіти курсів із педагогіки професійного навчання для робітників підприємств та інше.

Указані перспективні напрями розвитку дуальної форми здобуття професійної освіти в Україні узагальнюють особливості німецької моделі дуальної освіти та українські традиції і реалії впровадження дуальної освіти.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Комплексне дослідження проблеми становлення, розвитку та сучасного стану дуальної системи професійної освіти Німеччини надало підстави для таких висновків.

1. У межах аналізу історичних передумов виникнення й розвитку дуальної системи в професійній освіті Німеччини встановлено динаміку якісних змін дуальної системи професійної освіти, що залежать від історичного, політичного та педагогічного чинників, рівня розвитку промисловості та науково-технічного прогресу. У процесі історичного огляду було розкрито історичні передумови становлення дуальної системи професійної освіти Німеччини, що суттєво вплинули на виникнення цієї форми професійної освіти в Німеччині: 1) активний розвиток учнівської ремісничої практики у XII – XIII ст., що стало підґрунтям для виникнення учнівських майстерень, професійних цехів, гільдій; 2) культурний та технічний розвиток німецького суспільства у XIII – XIV ст., який спричинив посилення вимог до майстрів та відповідне усвідомлення неможливості опанування ремесла лише практичним шляхом; 3) формування в XV – XVI ст. європейських держав та економічна конкуренція між ними, заснування різних типів шкіл (академій), що стали прообразом майбутніх професійних шкіл: лицарських, художніх, ремісничих, бухгалтерських, будівельних, торговельних, гірничорудних та ін.; 4) активний розвиток мануфактур та початок індустріалізації в країні у XVII – XVIII ст., масштабні реформи в системі професійної освіти, виникнення професійних шкіл; 5) економічне відставання Німеччини у середині XIX ст. та промисловий переворот кінця XIX – початку XX ст., відкриття окремих закладів професійної освіти, розвиток ідей ідеологічного виховання молоді в професійних школах; 6) наукове дослідження процесів професійної освіти на теоретичному та практичному рівнях наприкінці XIX – початку XX ст. (концепції К. Бюхера, Г. Кершенштайнера), формування

методичної складової освітнього процесу в закладах професійної освіти: інтеграція в навчальних планах загальноосвітніх та професійних дисциплін, визначення норм часу, місця навчання тощо; 7) участь Німеччини у Першій світовій війні, надання доступу до професійної освіти в сфері промисловості жінкам, внесення до дуальної системи навчання елементів демократизації; 8) возз'єднання країни наприкінці ХХ ст., емоційне піднесення суспільства, паралельний розвиток дуальної системи професійної освіти на теоретичному, практичному та законодавчому рівнях.

Виокремлено й охарактеризовано етапи розвитку дуальної системи професійної освіти Німеччини, починаючи з офіційного запровадження в 1938 році загального обов'язкового навчання в професійній школі, а в науковій сфері – з обґрунтування поняття «дуальна система професійного навчання» (Х. Абель). У процесі її подальшого розвитку спостерігається декілька переламних етапів, кожен із яких вносив до дуальної системи професійної освіти нові елементи та допомагав напрацювати досвід ефективного професійного навчання молоді в закладах освіти: 1938 – 1939 роки – виникнення дуальної системи професійної освіти Німеччини; 1940 – 1945 роки – застій у розвитку дуальної системи професійного навчання через участь Німеччини у Другій світовій війні; 1945 – 1990 роки – розвиток системи дуальної освіти лише у ФРН, посилення процесів демократизації, напрацювання міцного теоретичного та методичного підґрунтя, створення концептуальних основ, чіткої системи регулювання та фінансування професійної освіти; 1990 – 2005 роки – криза дуальної системи професійної освіти після об'єднання ФРН та НДР, зниження якості професійного навчання, зменшення кількості компаній, які співпрацювали з професійними школами, малий вибір навчальних місць, безробіття; від 2005 року і дотепер – етап модернізації дуальної системи професійної освіти в Німеччині, значне зростання кількості закладів дуальної професійної освіти,

працевлаштування випускників, посилення теоретичної бази, збільшення кількості наукових досліджень в сфері дуальної освіти та ін.

2. У результаті аналізу теоретичних та нормативно-правових засад дуальної системи професійної освіти, що сформувалися в Німеччині в процесі її історичного розвитку і впливають на ефективність сучасної системи дуальної освіти, становлячи основні напрями її практичної реалізації, виокремлено такі положення: 1) взаємозв'язок теоретичного та практичного навчання (дуальний принцип професійної освіти): практичний складник дуальної системи освіти почав розвиватися набагато раніше, засвідчивши свою недостатність і потребу в теоретичному навчанні, уся історія розвитку, а особливо криза дуальної системи професійної освіти (1990 – 2004 рр.), обґрунтовують необхідність органічного сполучення теоретичного навчання майбутніх працівників робітничих спеціальностей у професійній школі та набуття ними практичних умінь і навичок на виробництві; 2) ідеологічно-виховна спрямованість професійного навчання: зважаючи на можливу маргінальність робітничого середовища, дуальна система освіти Німеччини впродовж історичного розвитку відпрацювала яскраво виражене ідеологічне забарвлення, загальноосвітня та професійна підготовка в професійній школі має передбачати цілеспрямований вплив на процес набуття учнями основних моральних, національних, соціальних цінностей; 3) наявність міцного теоретичного підґрунтя дуальної освіти, сформованого внаслідок системного наукового вивчення процесів професійного навчання із застосуванням дуальної системи: теоретичне вивчення теорії і практики реалізації дуальної системи освіти в Німеччині, розпочате ще у XIX – XX ст., наразі активно продовжується, додаючи дуальній системі освіти Німеччини нових ознак та характеристик, що наразі посилюють її ефективність; 4) чітке нормативно-правове регулювання системи професійної освіти, корені якого сягають XVIII ст. і яке наразі активно розвивається, гнучко реагуючи на зміни в суспільному, економічному, політичному житті країни.

Основою нормативно-правової бази дуальної системи професійної освіти Німеччини є Закон «Про професійну освіту», який забезпечує свободу вибору професії, закріплює за державою розробку законодавчої бази в дуальній системі професійної освіти; «Положення про ремесла», що регулює процес професійної підготовки в ремісництві; Закон «Про захист молоді, яка працює».

3. Дослідження дуальної системи навчання в Німеччині на сучасному етапі дозволило виділити структурні, змістові та методичні чинники, які дозволяють їй успішно функціонувати: висока економічна розвиненість Німеччини, малі та середні компанії потребують великої кількості кваліфікованих спеціалістів на ринку праці; компанії, що надають навчальні місця, вмотивовані вигодами від дуальної системи освіти та мають необхідні можливості й компетенції до провадження дуального навчання; наявне впливове, ефективне та компетентне управління дуальною системою урядом, роботодавцями, палатами, профспілками тощо; склалося широке суспільне визнання стандартів професійної освіти завдяки впливу соціальних партнерів та співробітництву зацікавлених сторін – учасників дуальної системи навчання; дуальна система професійної освіти надає можливості для особистісно орієнтованого процесу професійної орієнтації і більш якісної підготовки молоді до професійного навчання у порівнянні з класичною системою вищої освіти.

4. Вивчення особливостей історичного розвитку системи професійної освіти в Україні виявило, що він був частково подібним до німецького зразка: заснування шкіл перекладачів і переписувачів книг у часи Київської Русі, діяльність ремісничих цехів та системи індивідуального учнівства в епоху середньовіччя; наставництво в козацькому суспільстві; створення ремісничих шкіл, технічних училищ, курсів і товариств упродовж XVIII – XIX ст.; створення систем промислової, сільськогосподарської та жіночої освіти на початку XX ст. Однак політичні, суспільні, економічні обставини, які в Німеччині сприяли розвитку цієї форми професійного навчання, на території нашої держави були

такими, що унеможливили розвиток цієї продуктивної форми професійної освіти впродовж попередніх століть.

Водночас в Україні була наявна практика ремісничого навчання, робітничого навчання (кінець XIX – початок XX ст.), професійної освіти в закладах різних типів (кінець XX – початок XXI ст.), які трактуємо як історичні аналоги дуальної освіти, що сформували вітчизняні традиції дуальної форми професійного навчання, які в деяких пунктах подібні до німецької моделі, а в деяких розбігаються: тотожна наявність загальноосвітньої складової, збільшення питомої ваги самостійної й науково-дослідної роботи студентів, безперервний характер виробничої практики, акцентоване ідеологічне й виховне підґрунтя освітнього процесу та відмінні регіональний і етноконфесійний аспекти професійного навчання в Україні. Відтак дуальна форма професійної освіти не є новою для української освітньої системи, вона має історичні аналоги та напрацьований досвід впровадження і сучасний етап її розвитку варто розглядати як у контексті імплементації іноземної, зокрема німецької, практики, так і використання питомих здобутків минулого.

Сучасний етап розвитку дуальної освіти в Україні характеризується надзвичайно активним розвитком цієї форми професійної освіти, який проявляється на трьох рівнях: законодавчому, науковому, практичному. Практичний рівень надав поштовх до розвитку цієї форми освіти в Україні, коли в 2013 році розпочалася спільна проєктна діяльність, ініційована українськими учасниками від закладів освіти, роботодавців і громади та представниками німецької сторони. Відтоді і донині в нашій державі відбувається активне впровадження дуальної системи в професійну освіту на законодавчому та практичному рівнях та паралельне вивчення цього процесу на теоретичному рівні. Активні періоди розвитку української системи дуальної освіти на законодавчому, а, відповідно, і на практичному рівнях припадають на 2017 та 2019 роки – саме



упродовж цих років видано та уточнено найбільшу кількість нормативних актів, зреалізовано масштабні загальнодержавні проекти в сфері дуальної освіти.

Вивчення стану розроблення проблеми становлення й розвитку дуальної форми професійної освіти в Україні на теоретичному рівні надає можливість зробити висновок, що вітчизняній науці бракує відповідних фундаментальних узагальнювальних досліджень. Аналіз наявних наукових розвідок дозволив виокремити такі основні тематичні напрями: іноземний напрям (опис іноземного досвіду впровадження дуальної освіти в історичному контексті та на сучасному етапі, порівняння систем професійної освіти в Україні та інших країнах світу тощо); теоретичний напрям (теоретичні засади вітчизняної системи дуального навчання); практичний напрям (факти й перші результати впровадження в закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти України елементів чи повної форми дуального навчання); проблемно-перспективний напрям (недоліки реалізації дуальної форми здобуття освіти в Україні, способи їх подолання).

5. Перспективні напрями розвитку української системи дуальної освіти розподілено на три рівні, де має відбуватися їх реалізація. На загальнодержавному рівні (Верховна рада України, МОН, Мінсоцполітики, Мінекономрозвитку, Національна академія педагогічних наук та ін.) має забезпечуватися формування теоретичних засад дуальної форми здобуття освіти з урахуванням вітчизняного досвіду дуальної форми навчання та реалій життєдіяльності сучасного українського суспільства: ухвалення нормативно-правових актів, створення та підтримка інфраструктури для соціальної взаємодії закладів освіти та підприємств та ін. На регіональному рівні (обласні державні адміністрації, департаменти освіти і науки, регіональні спілки підприємців, регіональні фонди розвитку та ін.) забезпечується урахування краєзнавчих чинників у розвитку промисловості, науки, освіти: підтримка загальнодержавних стратегій економічного, промислового, культурного, освітнього розвитку регіону; забезпечення

взаємозв'язку в діяльності різних відомств, що можуть утворювати інфраструктуру соціального партнерства для дуальної форми здобуття освіти, підтримка та забезпечення функціональності й ефективності такої інфраструктури та ін. Місцевий рівень (заклади фахової передвищої та професійної (професійно-технічної) освіти, підприємства) має забезпечувати реалізацію загальнодержавних та регіональних нормативних документів на практиці з урахуванням профілю підготовки здобувачів на засадах педагогіки партнерства, національного трудового виховання молоді, інноваційності технологій, освіти впродовж життя.

Указані перспективні напрями розвитку дуальної форми здобуття професійної освіти в Україні узагальнюють особливості німецької моделі дуальної освіти та українські традиції і реалії впровадження дуальної освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в порівняльно-педагогічному вивченні національних рамок кваліфікацій і державних класифікаторів професій; теоретичному обґрунтуванні відбору і структурування змісту навчального матеріалу для підготовки кваліфікованих робітників, фахових молодших бакалаврів за дуальною формою здобуття освіти, принципи соціального партнерства в Німеччині та вивчення сучасних підходів до модернізації професійної освіти в умовах європейської інтеграції.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині : монографія. Київ : Вища школа, 1998. 207 с.
2. Андрейців І. Що таке дуальна освіта і навіщо вона українцям. *Українська правда* – *Життя* : веб-сайт. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2017/02/16/222630/> (дата звернення: 14.05.20250).
3. Анопов И. А. Опыт систематического обозрения материалов к изучению современного состояния среднего и низшего технического и ремесленного образования в России. Санкт-Петербург : Типография Министерства путей сообщения, 1889. 556 с.
4. Анопов И. А. Отчет Лодзинского ремесленного училища за 1875–76 гг. Лодзь, 1877. 21 с.
5. Анопов И. А. Отчет Лодзинского ремесленного училища за 1880–81 гг. Лодзь, 1882. 21 с.
6. Анопов И. А. Современное состояние технического и профессионального образования в России. Санкт-Петербург : тип. В. С. Балашева и К, 1895. 25 с.
7. Антология педагогической мысли. Трудовое воспитание / сост. Н. Н. Кузьмин. Москва : Высшая школа, 1989. Т. 2. 462 с.
8. Асоціація шеф-поварів України : веб-сайт. URL: <http://chef.kiev.ua/events/> (дата звернення: 14.06.2020).
9. Бегма О. На виробництво – вже підготовленим. *Сільські вісті*. 2018. № 15 (19562). URL: <http://www.silskivisti.kiev.ua/19562/index.php?n=38199> (дата звернення: 01.07.2020).
10. Белковский Г. А. Ремесло. *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*. Санкт-Петербург : Ф. А. Брокгауз – И. А. Ефрон, 1890. С. 557–564.
11. Бим-Бад Б. М. Развитие государственной системы народного образования в Германии (до 1933 года). *Педагогическое наследие прошлого*

- (*Материалы к изучению курса „История образования и педагогической мысли”*) : учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. Москва : АСОУ, 2010. 252 с.
12. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. Київ, 2009. 376 с.
  13. Благініна С. З досвіду Німеччини : забезпечення якості освіти в минулому і в наш час. *Вища школа*. 2017. № 9. С. 87–99.
  14. Бойчевська І. Особливості професійного навчання в межах дуальної системи освіти в Німеччині. *Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини*. URL: <http://www.dut.edu.ua/ua/news-1-626-4044-dualna-osvita-%E2%80%93-innovaciyna-tehnologiya-navchannya> (дата звернення: 14.06.2020).
  15. Бойчевська І. Роль системи дуальної освіти у професійній підготовці молоді у Німеччині. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. Вип. 2. С. 68–74.
  16. Бюхер К. Возникновение народного хозяйства : монографія. Санкт-Петербург : Типографія Н. Н. Клобукова, 1907. Вип. 2. 207 с.
  17. Вем'ян В., Тер-Ованес'ян В. Дуальна форма професійної освіти як умова ефективного рішення завдань модернізації освіти. *Психологія : реальність і перспективи*. 2015. Вип. 5. С. 29–34. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp\\_2015\\_5\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2015_5_8) (дата звернення: 02.07.2020).
  18. Ворначев А. О., Кравець Ю. І. Професійне навчання кваліфікованих робітників у країнах європейського союзу. Київ : Педагогічна думка, 2012. 145 с.
  19. Впровадження елементів дуальної освіти в систему вищої освіти в Україні. *Маркетинг в Україні*. 2016. № 6. С. 48–52.
  20. Всеукраїнська енергетична асамблея : веб-сайт. URL: <https://uaea.com.ua/> (дата звернення: 23.05.2020).
  21. Всеукраїнське об'єднання організацій роботодавців „Федерація роботодавців паливно-енергетичного комплексу України” : веб-сайт. URL: <http://frupek.org.ua/> (дата звернення: 18.04.2020).

22. Вчитися на роботі : як працюватиме дуальна освіта в Україні. *Український інтерес* : веб-сайт. URL: <https://uain.press/education/vchytysya-na-roboti-yakzapratsyuye-dualna-osvita-v-ukrayini-943921> (дата звернення: 04.04.2020).
23. Германия. Факты. Брауншвейг : Societäts-Verlag, 1994. 568 с.
24. Грищук Т. С. Практично-орієнтовані технології підготовки конкурентоздатних фахівців. *Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці* : зб. матеріалів наук.-практ. конф., Кривий Ріг, 6 квіт. 2017 р. / НА ПН України та ін. ; за заг. ред. Л. М. Сергєєвої. Кривий Ріг, 2017. С. 215–217. URL: [http://dpl-dnr.at.ua/\\_ld/0/93\\_pdf](http://dpl-dnr.at.ua/_ld/0/93_pdf) (дата звернення: 13.07.2020).
25. Давліканова О. Актуальність впровадження дуальної форми здобуття освіти в ВНЗ України : роль навчального закладу. URL: [https://www.academia.edu/35288771/%D0%90%D0%9A%D0%A2%D0%A3%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%86%D0%A1%D0%A2%D0%AC\\_%D0%92%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%92%D0%90%D0%94%D0%96%D0%95%D0%9D%D0%9D%D0%AF\\_%D0%94%D0%A3%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%9E%D0%87\\_%D0%9E%D0%A1%D0%92%D0%86%D0%A2%D0%98\\_%D0%A3\\_%D0%92%D0%9D%D0%97.doc](https://www.academia.edu/35288771/%D0%90%D0%9A%D0%A2%D0%A3%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%86%D0%A1%D0%A2%D0%AC_%D0%92%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%92%D0%90%D0%94%D0%96%D0%95%D0%9D%D0%9D%D0%AF_%D0%94%D0%A3%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%9E%D0%87_%D0%9E%D0%A1%D0%92%D0%86%D0%A2%D0%98_%D0%A3_%D0%92%D0%9D%D0%97.doc) (дата звернення: 18.06.2020).
26. Давліканова О. Пояснення до положення про дуальну форму здобуття вищої та фахової передвищої освіти. URL: <http://hdzva.edu.ua/wp-content/uploads/2019/10/pyasnennya-do-polozhennya-pro-dualnu-formu-zdobuttya-osvyty.pdf> (дата звернення: 12.04.2020).
27. Давліканова О., Купенко О., Світайло Н. Досвід організаційної та педагогічної підтримки впровадження елементів дуальної освіти (на прикладі Сумського державного університету). *Маркетинг в Україні*. 2016. № 6. С. 63–70.
28. Даурова Х. Интеграция системы образования бывшей ГДР в общегерманскую систему : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Адыгейский государственный университет. Майкоп, 2002. 169 с.

29. Деркаченко Ю. В., Яковенко Ю. Л., Ємельянова А. О. Особливості організації дуальної освіти в Донбаському інституті техніки та менеджменту ПВНЗ «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая». *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 21. Т. 1. С. 197–202.
30. Дернова М. Г. Дуальна модель вищої професійної освіти дорослих: європейський досвід. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. 2014. Вип. 2. С. 137–145. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD\\_2014\\_2\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2014_2_19) (дата звернення: 13.04.2020).
31. Докторович В. М. Дуальна система підготовки кваліфікованих робітників як форма інтеграції професійної освіти і виробництва. *Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці* : зб. матеріалів наук.-практ. конф., Кривий Ріг, 6 квіт. 2017 р. / НА ПН України та ін. ; за заг. ред. Л. М. Сергєєвої. Кривий Ріг, 2017. С. 36–39. URL: [http://dpl-dnr.at.ua/\\_ld/0/93\\_pdf](http://dpl-dnr.at.ua/_ld/0/93_pdf) (дата звернення: 13.07.2020).
32. Дорожня карта з впровадження дуальної освіти в Україні. URL: [http://econom.univ.kiev.ua/ru/2014/09/18/dual\\_edu/2015](http://econom.univ.kiev.ua/ru/2014/09/18/dual_edu/2015) (дата звернення: 11.06.2020).
33. Дrajниця С. А., Дrajниця О. М. Дуальне навчання як інтерактивна форма організації навчального процесу. *Збірник наукових праць Хмельницького ін-ту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2016. № 12. С. 17–20.
34. Дрозіч І. Використання елементів дуальної системи навчання при підготовці кваліфікованих робітників із професії «кухар». *Молодь і ринок*. 2016. № 4 (135). С. 139–143.
35. Дуальна освіта. *Міністерство освіти і науки України* : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnicna-osvita/dualna-osvita> (дата звернення: 16.05.2020).

36. Дуальна освіта. *Міністерство освіти і науки України* : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnicna-osvita/dualna-osvita> (дата звернення: 13.07.2020).
37. Дуальна форма здобуття освіти як одна з моделей поліпшення якості підготовки фахівців для аграрного сектору економіки України : збірник тез Міжн. наук.-практ. конф. Київ, 2019. 122 с. URL: <http://nmc-vfpo.com/wp-content/uploads/2019/10/tezy-uchasnykiv-konferencziyi.pdf> (дата звернення: 01.07.2020).
38. Експертна зустріч „Впровадження системи дуальної освіти у підготовку фахівців з маркетингу”. *Маркетинг в Україні*. 2016. № 1/2. С. 77–78. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mvu\\_2016\\_1-2\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mvu_2016_1-2_15) (дата звернення: 16.02.2020).
39. Жарова О. В. Підготовка конкурентоспроможних фахівців в умовах запровадження дуальної освіти у вищих технічних закладах освіти. *Вісник Національного авіаційного університету. Сер. Педагогіка, Психологія*. 2017. № 11. DOI: 10.18372/2411-264X.11.12532.
40. Жила Л. Впровадження елементів дуальної системи навчання під час підготовки кваліфікованих робітників швейної галузі. URL: [http://cpto.pl.ua/Methodrobota/Roboti/Zhila\\_1\\_1.pdf](http://cpto.pl.ua/Methodrobota/Roboti/Zhila_1_1.pdf) (дата звернення: 14.02.2020).
41. Жук І. Підготовка робітничих кадрів на виробництві: Ретроспективний аналіз та оцінка сучасних тенденцій. *Демографія та соціальна економіка*. 2014. № 2 (22). С.145–154.
42. Загоруйко А. О., Іващук А. Ю., Колесник М. Ю. Розвиток дуальної системи навчання на прикладі Німеччини. *Nowy sposób rozwoju* : monografia. Warszawa, 2017. С. 227–230.
43. Зайчук О. В., Оніщенко Н. М. Теорія держави і права. Академічний курс : підручник. Київ : Юрінком Інтер, 2006. 688 с.
44. Законодавче забезпечення розвитку систем професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу : практ. посіб. / О. В. Бородієнко та ін. Київ : ПТТ НАПН України, 2018. 170 с.

45. Замфереско М. Упровадження дуальної системи підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. 2018. Вип. 64. С. 101–105.
46. Зельман Л. Основні етапи розвитку професійно-технічної освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 2. С. 205 – 216.
47. Зустріч в МОН щодо продовження співпраці із впровадження дуальної форми здобуття освіти. *Friedrich Ebert Stiftung* : веб-сайт. URL: [http://fes.kiev.ua/n/cms/25/?tx\\_news\\_pi1%5Bnews%5D=547&tx\\_news\\_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx\\_news\\_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=f5cacb6d327db6a10282cd0cc10ac3b6](http://fes.kiev.ua/n/cms/25/?tx_news_pi1%5Bnews%5D=547&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=f5cacb6d327db6a10282cd0cc10ac3b6) (дата звернення: 18.04.2020).
48. Іванцова Н. І. Розвиток професійної робітничої освіти без відриву від виробництва у 1921–1930 рр. в Україні : автореф. дис. ... канд. істор. наук : 07.00.01. Харків, 2008. 20 с.
49. Історія держави і права зарубіжних країн : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Л. М. Маймескулов та ін. ; за ред. Л. М. Маймескулова. Харків : Право, 2011. 520 с.
50. Іщеряков С. Дуальна освіта – ми розпочали. Перші висновки. *Українська правда* : веб-сайт. URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2017/09/14/226445/> (дата звернення: 13.06.2020).
51. Іщеряков С. Як виховати власну «Кремнієву долину», або Дуальна освіта починається зі школи. *ОсвітаНова* : веб-сайт. URL: <http://osvitanova.com.ua/posts/356-yak-vykhovaty-vlasnu-kremniievu-dolynu-abo-dualna-osvita-rochunaietsia-zi-shkoly> (дата звернення: 13.05.2020).
52. Кершенштейнер Г. Основные вопросы школьной организации Вопросы воспитания. Санкт-Петербург : Изд. газеты „Школа и Жизнь”, 1911. 140 с.
53. Козак Т. Професійна підготовка старшокласників у закладах середньої освіти другого ступеня Німеччини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2011. 272 с.



54. Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти : розпорядження Кабінету Міністрів України від 19.09.2018 р. № 660-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80> (дата звернення: 14.03.2020).
55. Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти „Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта” на період до 2027 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 12.06.2019 р. № 419-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#Text> (дата звернення: 19.07.2020).
56. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні. *Професійно-технічна освіта*. 2004. № 3. С. 5–7.
57. Коркуна О., Коркуна І., Цільник О. Сучасні процеси розвитку дуальної освіти : запорука стабільності кадрового потенціалу. *Економіка праці, демографія, соціальна політика*. 2018. № 4 (132). С. 90–94.
58. Корнетов Г. Б. Реализация историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 1994. 39 с.
59. Костюченко О. Дуальна система підготовки кваліфікованих робітників. Досвід упровадження. *Профтехосвіта*. 2017. № 10. С. 2–4.
60. Коханко О. М. Становлення і розвиток підготовки кваліфікованих робітничих кадрів з середньою освітою в Україні (1969–1994 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 24 с.
61. Кравцов С. О. До проблем професійно-технічної освіти. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/28847> (дата звернення: 06.06.2020).
62. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти : Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
63. Кривець Н., Мартинов А. Німеччина. *Енциклопедія історії України*. / редкол.: В. А. Смолій та ін. ; НАН України. Інститут історії України. Київ : Наукова думка, 2010. Т. 7. 728 с. URL:

- <http://www.history.org.ua/?termin=Nimechchyna> (дата звернення: 01.07.2020).
64. Кримчак Л. Ю. Система дуальної освіти як умова якісної підготовки конкурентоспроможних професіоналів до ринку праці в Україні. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 11 (2). С. 83–86. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part\\_2/20.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part_2/20.pdf) (дата звернення: 18.03.2020).
  65. Крушельницька О. В., Ткачук В. О. Проблеми та шляхи забезпечення промислових підприємств кадрами робітничих професій. *Проблема ефективного використання та професійно-технічної підготовки кадрів промислового сектору економіки України* : доповіді міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 28–29 лист. 2007 р. Київ : РВПС України НАН України, 2008. Т. 2. С. 18–27.
  66. Кудря К., Сталінська О. Впровадження елементів дуальної форми навчання: переваги та проблеми. *Професійно-технічна освіта*. 2018. № 2. С. 17–19.
  67. Кулалаєва Н. SWOT-аналіз упровадження елементів дуальної форми навчання у професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Сер. Професійна педагогіка*. 2018. Вип. 15. С. 54–60.
  68. Курок В., Гребеник А. Дуальна освіта як інноваційна форма підготовки фахівців у закладах вищої освіти. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 1 (95). С. 239–248. DOI: 10.24139/2312-5993/2020.01/239-248.
  69. Кучинський М. Формуємо передумови для відродження престижності професійної освіти. *Професійно-технічна освіта*. 2018. № 1. С. 7–9.
  70. Кушнірецька О. В., Синюра-Ростун Н. Р. Особливості дуальної форми професійної підготовки кадрів у процесах освітньо-виробничої інтеграції. *Сучасний стан та пріоритети модернізації фінансово-економічної системи України* : матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. конф. студентів,

- аспірантів та молодих вчених, м. Львів, 23 листоп. 2017 р. Київ : Алерта, 2017. С. 27–30. URL: [http://www.lute.lviv.ua/fileadmin/www.lac.lviv.ua/data/pidrozdily/Naukovi\\_Vydannya/Docs/2017\\_ZbirnikFinConf.pdf](http://www.lute.lviv.ua/fileadmin/www.lac.lviv.ua/data/pidrozdily/Naukovi_Vydannya/Docs/2017_ZbirnikFinConf.pdf) (дата звернення: 13.06.2020).
71. Кюрчев В. М., Ломейко О. П. Впровадження дуального навчання в освітній процес. *Збірник науково-методичних праць Таврійського державного агротехнологічного університету*. 2018. № 21. С. 4–9.
  72. Лилик С. Система дуальної освіти: чи можливий німецький досвід в Україні? *Маркетинг в Україні*. 2013. № 6. С. 44–50.
  73. Лікарчук І. Л. Проблеми підготовки робітничих кадрів в Україні (1920–1929 рр.). Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1996. 206 с.
  74. Лікарчук І. Л. Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні : педагогічний аспект (1888–1998 роки) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 1999. 475 с.
  75. Луцька А. Законотворчий процес про професійну освіту. *Професійно-технічна освіта*. 2018. № 3. С. 5–9.
  76. Максін І. М. Очерк развития промышленного образования в России 1888–1908. Санкт-Петербург : тип. Спб. одиноч. тюрьмы, 1909. 175 с.
  77. Маркс К., Энгельс Ф. О профсоюзах. Москва : Профиздат, 1983. 342 с.
  78. Марчук Е. В. Начальное профессиональное образование в Германии на современном этапе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Волгоградский государственный педагогический университет. Волгоград, 2010. 171 с.
  79. Міжнародний Форум : Принципи дуальної освіти : можливості впровадження в систему освіти в Україні. *Маркетинг в Україні*. 2015. № 3. С. 54–59.
  80. Мірошниченко К. Б., Савченко І. М. Результати анкетування роботодавців, учнів, педагогів професійного навчання – учасників всеукраїнського експерименту щодо впровадження елементів дуальної системи професійної

- підготовки кваліфікованих робітників України. *Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці* : зб. матеріалів наук.-практ. конф., Кривий Ріг, 6 квіт. 2017 р. / НА ПН України та ін. ; за заг. ред. Л. М. Сергєєвої. Кривий Ріг, 2017. С. 69–71. URL: [http://dpl-dnr.at.ua/\\_ld/0/93\\_pdf](http://dpl-dnr.at.ua/_ld/0/93_pdf) (дата звернення: 13.06.2020).
81. Мірошниченко К., Савченко І. Упровадження елементів дуальної системи в професійній підготовці кваліфікованих робітників в Україні. *Професійно-технічна освіта*. 2017. № 2. С. 58–61.
  82. Мокін Б. І., Косарук О. М. Освоєння студентами вищих технічних навчальних закладів робітничих професій як один із варіантів реалізації ідеології дуальної освіти. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2017. № 2. С. 103–109.
  83. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів : монографія. Київ : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 125 с.
  84. Новіков В. М., Карягін Ю. О., Черніченко В. В. Дуальна освіта : інституціональні особливості реалізації в Україні : кол. монографія / за наук. ред. д.е.н., проф. В. Новікова, д.е.н., проф. З. Сіройча, д.е.н., проф. Г. Собчука. Київ ; Варшава, 2020. 79 с.
  85. Організація дуальної форми навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти : практич. посіб. / Т. М. Герлянд та ін. ; за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. Житомир : Полісся, 2019. 304 с.
  86. Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии. Москва : Т-во И. Д. Сытина, 1908. 364 с.
  87. Певзнер М. Н. Реформаторская педагогика Западной Европы конца XIX-начала XX века : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. Новгород, 1997. 338 с.
  88. Перспективи розвитку дуальної освіти при підготовці висококваліфікованих фахівців залізничного транспорту. *Новий Колегіум* /

- С. Панченко та ін. 2020. № 1. С. 36–47. DOI: <https://doi.org/10.30837/nc.2020.1.36>.
89. Петрова Т. П. Ринок освітніх послуг і ринок праці : проблеми взаємозв'язку та взаємодії. *Україна : аспекти праці*. 2006. № 4. С. 3–7.
90. Пискунов А. И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике 18–20 веков. Москва : Педагогика, 1976. 296 с.
91. Пискунов А. И. Теория и практика трудовой школы Германии (до Веймарской республики). Москва : Издательство Академии педагогических наук СССР, 1963. 286 с.
92. Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.12.2019 р. № 1551. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0193-20#Text> (дата звернення: 21.03.2020).
93. Поттхофф Х., Миллер С. Краткая история СДПГ 1848–2002. Москва : Памятники исторической мысли, 2003. 560 с.
94. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 16.01.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 20.01.2020).
95. Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти : Закон України від 18.12.2019 р. № 392-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20#Text> (дата звернення: 20.02.2020).
96. Про внесення змін до переліку закладів професійної (професійно-технічної) освіти для впровадження елементів дуальної форми здобуття освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 24.05.2019 р. № 735. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-vnesennya-zmin-do-pereliku-zakladiv-profesijnoyi-profesijno-tehnicnoyi-osviti-dlya-vprovadzhennya-elementiv-dualnoyi-formi-zdobuttya-osviti> (дата звернення: 06.06.2020).
97. Про впровадження елементів дуальної форми навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників : наказ Міністерства освіти і науки

- України від 23.06.2017 р. № 916. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/npa/5a1fe95ddbff5.pdf> (дата звернення: 25.04.2020).
98. Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності : Постанова Кабінету міністрів України від 30.12.2015 р. № 1187. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF#Text> (дата звернення: 06.02.2020).
99. Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.04.2019 р. № 214-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214-2019-%D1%80#Text> (дата звернення: 01.07.2020).
100. Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти : розпорядження Кабінету міністрів України від 03.04.2019 р. № 214-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214-2019-%D1%80#Text> (дата звернення: 17.03.2020).
101. Про затвердження середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 року та плану пріоритетних дій Уряду на 2017 рік : розпорядження Кабінету міністрів України від 03.03.2017 р. № 275-р. Дата оновлення: від 04.10.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/275-2017-%D1%80#n10> (дата звернення: 03.04.2020).
102. Про затвердження Типового договору про здобуття професійної (професійно-технічної) освіти за дуальною формою : наказ Міністерства освіти і науки України від 14.06.2019 р. № 832. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovogo-dogovoru-pro-zdobuttya-profesijnoyi-profesijno-tehnicnoyi-osviti-za-dualnoyu-formoyu> (дата звернення: 22.04.2020).

103. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Дата оновлення: 24.06.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 08.08.2020).
104. Про проведення дослідно-експериментальної роботи за темою „Професійна підготовка кваліфікованих робітників з використанням елементів дуальної системи навчання” на базі закладів професійно-технічної освіти” : наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2015 р. № 298. URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-04-17/3825/nmo-298-1.pdf> (дата звернення: 08.06.2020).
105. Про проведення експерименту всеукраїнського рівня за темою „Організація професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників за дуальною формою здобуття освіти” : наказ Міністерства освіти і науки України від 27.05.2019 р. № 738. URL: [http://www.nmc.od.ua/wp-content/uploads/2019/10/%D0%9D%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B7\\_%D0%9C%D0%9E%D0%9D\\_738\\_%D0%B2%D1%96%D0%B4\\_27\\_05\\_2019.pdf](http://www.nmc.od.ua/wp-content/uploads/2019/10/%D0%9D%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B7_%D0%9C%D0%9E%D0%9D_738_%D0%B2%D1%96%D0%B4_27_05_2019.pdf) (дата звернення: 16.06.2020).
106. Про розширення переліку закладів професійної (професійно-технічної) освіти для впровадження елементів дуальної форми навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 15.05.2018 р. № 473. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-rozshirennya-pereliku-zakladiv-profesijnoyi-profesijno-tehnicnoyi-osviti-dlya-vprovadzhennya-elementiv-dualnoyi-formi-navchannya> (дата звернення: 15.05.2020).
107. Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти : розпорядження Кабінету міністрів України від 19.09.2018 р. № 660-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80#Text> (дата звернення: 11.03.2020).
108. Про утворення робочої групи з підготовки проекту Положення про дуальну форму здобуття освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.10.2018 р. № 1100. URL:

- [http://zpto.ues.net.ua/images/files/documents/mon/2018/Nakaz\\_1100.pdf](http://zpto.ues.net.ua/images/files/documents/mon/2018/Nakaz_1100.pdf) (дата звернення: 23.04.2020).
109. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 06.06.2019 р. № 2745-VIII. Дата оновлення: 20.03.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#top> (дата звернення: 15.06.2020).
110. Про фонд імені Фрідріха Еберта. *Friedrich Ebert Stiftung* : веб-сайт. URL: <http://fes.kiev.ua/n/cms/13/> (дата звернення: 03.04.2020).
111. Проєкт із популяризації, адаптації та впровадження дуальної форми здобуття освіти. *Friedrich Ebert Stiftung* : веб-сайт. URL: [http://fes.kiev.ua/n/cms/25/?tx\\_news\\_pi1%5Bnews%5D=614&tx\\_news\\_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx\\_news\\_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=e3b3d4dd4a10615434a0763a24fd121a](http://fes.kiev.ua/n/cms/25/?tx_news_pi1%5Bnews%5D=614&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=e3b3d4dd4a10615434a0763a24fd121a) (дата звернення: 06.04.2020).
112. Проєкт положення про дуальну форму здобуття вищої та фахової передвищої освіти. Типовий договір про здобуття вищої, фахової передвищої освіти за дуальною формою. *Міністерство освіти і науки України* : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-polozhennya-pro-dualnu-formu-zdobuttya-vishoyi-ta-fahovoyi-peredvishoyi-osviti-ta-tipovij-dogovir-pro-zdobuttya-vishoyi-fahovoyi-peredvishoyi-osviti-za-dualnoyu-formoyu> (дата звернення: 16.04.2020).
113. Професійні навчальні заклади в країнах Європейського Союзу : практич. посіб. / Л. П. Пуховська та ін. ; за заг. ред. В. О. Радкевич. Київ : ІПТО НАПН України, 2017. 219 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/711447/3/Final-%D0%B4%D1%80%D1%83%D0%BA.pdf> (дата звернення: 18.07.2020).
114. Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою : монографія / Л. П. Пуховська та ін. ; за наук. ред. Л. П. Пуховської. Київ : Поліграфсервіс, 2014. 176 с. URL: [http://ipq.org.ua/upload/files/files/06\\_Biblioteka/03\\_Anal%D1%96tichn%D1%9](http://ipq.org.ua/upload/files/files/06_Biblioteka/03_Anal%D1%96tichn%D1%9)



- 6%20mater%D1%96ali/2014\_NQS/prof\_standart.pdf (дата звернення: 18.06.2020).
115. Пузанов М., Терещенко Г. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР. Київ : Вища школа, 1980. 232 с.
  116. Пуховська Л. П., Ворначев А. О., Леу С. О. Професійний розвиток персоналу підприємств у країнах Європейського Союзу : посібник / за наук. ред. Л. П. Пуховської. Київ : ІПТО НАПН України, 2015. 176 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nrk/Analitichni-materialy/11-profesiyniy-rozvitok-personalu-v-es-posibnik.pdf> (дата звернення: 18.06.2020).
  117. Пятничук Т. Дуальна система професійної підготовки фахівців : аналіз досвіду. *Професійно-технічна освіта*. 2018. № 3. С. 27–31.
  118. Пятничук Т. Експеримент з упровадження елементів дуальної системи підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах України. *Вища школа*. 2017. № 5–6. С. 78–84.
  119. Русланова Т., Назарець З. Дуальна форма навчання. Перші кроки у запровадженні профтехосвітянами Харківщини. *Профтехосвіта*. 2018. № 4. С. 2–5.
  120. Савченко І. Впровадження дуальної форми професійної освіти як умова підготовки конкурентоспроможних кваліфікованих робітників для інноваційної економіки: перші кроки реалізації в Україні. *Молодь і ринок*. 2020. № 1 (180). С. 37–144. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.196210>.
  121. Селецький А. В. До історії розвитку систем робітничої підготовки в Україні. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2010. № 1 (24). С. 42–48.
  122. Системи оцінювання якості професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу : монографія / В. О. Радкевич та ін. ; за заг. ред. О. В. Бородієнко. Київ : ІПТО НАПН України, 2018. 223 с.

123. Ситняківська С. М. Реміснича освіта в Україні (друга половина XIX – початок XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2009. 20 с.
124. Стебут И. А. Сельскохозяйственное знание и сельскохозяйственное образование : сборник статей. 2-е изд., доп. Москва : тип. И. И. Родзевича, 1889. 169 с.
125. Стойчик Т. Співпраця з роботодавцями у впровадженні елементів дуальної системи: дискусійна панель. *Професійно-технічна освіта*. 2017. № 4. С. 48–49.
126. Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу : порівняльний досвід / В. Радкевич та ін. Київ : ІПТО НАПН України, 2018. 223 с.
127. Тезаурус професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу / Л. П. Пуховська та ін. ; за наук. ред. Л. П. Пуховської, О. В. Бородієнко. Київ : Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України, 2016. 51 с. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/706264/1/TESAURUS\\_%D0%B4%D0%BB%D1%8F\\_%D0%B4%D1%80%D1%83%D0%BA%D1%83.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/706264/1/TESAURUS_%D0%B4%D0%BB%D1%8F_%D0%B4%D1%80%D1%83%D0%BA%D1%83.pdf) (дата звернення: 18.06.2020).
128. Торопов Д. А. Обеспечение качества профессионального образования в Германии : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Российская государственная библиотека. Москва, 2006. 311 с.
129. Українська асоціація відновлюваної енергетики : веб-сайт. URL: <https://uare.com.ua/> (дата звернення: 21.05.2020).
130. Українська асоціація маркетингу : веб-сайт. URL: <http://www.uam.in.ua/ukr/about/> (дата звернення: 11.04.2020).
131. Укрлегпром – Українська асоціація підприємств легкої промисловості : веб-сайт. URL: <https://ukrlegprom.org/ua/> (дата звернення: 30.05.2020).
132. Федерація металургів України (ФМУ) : веб-сайт. URL: <http://fedmet.org/> (дата звернення: 13.05.2020).

133. Федерация работодателей ЖКГ Украины : веб-сайт. URL: <https://www.fru-gkh.com.ua/> (дата звернення: 13.05.2020).
134. Федерация работодателей Украины (ФРУ) : веб-сайт. URL: <http://fru.ua/ua/about> (дата звернення: 13.05.2020).
135. Федотова Г. А. Развитие дуальной формы профессионального образования (опыт ФРГ и России) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Российская государственная библиотека. Москва, 2002. 341 с.
136. Харламов М. І. Розвиток професійно-технічної освіти в УСРР у 1921–1929 рр. : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Харків, 2011. 20 с.
137. Шаронова Н. В. Методика формирования научного мировоззрения учащихся. Москва : МП „МАР”, 1994. 290 с.
138. Щербак О. І. Проблема дуального навчання при підготовці конкурентоздатних фахівців. *Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці* : зб. матеріалів наук.-практ. конф., Кривий Ріг, 6 квіт. 2017 р. Кривий Ріг, 2017. С. 96–98. URL: [http://dpl-dnr.at.ua/\\_ld/0/93\\_\\_\\_\\_.pdf](http://dpl-dnr.at.ua/_ld/0/93____.pdf) (дата звернення: 13.02.2020).
139. Щодо запровадження пілотного проекту у закладах фахової передвищої та вищої освіти з підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 15.10.2019 р. № 1296. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-zaprovadzhennya-pilotnogo-proektu-u-zakladah-fahovoyi-peredvishoyi-ta-vishoyi-osviti-z-pidgotovki-fahivciv-za-dualnoyu-formoyu-zdobuttya-osviti> (дата звернення: 11.05.2020).
140. Яковенко О. Практична підготовка у вищих навчальних закладах Німеччини : особливості дуальної системи. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2012. № 1. С. 76–81.
141. Abel H. Das Verhältnis zwischen Erziehungssystem und Wirtschaft in der Sowjetunion. *Wirtschaftsdienst*. 1959. № 39 (11). P. 629–639.
142. Abel H. Die Berufsschule. Gestalt und Reform. Darmstadt : Carl Winter, 1959. 172 с.

143. Abel H. Grund-und Realformen der Lehrlingsausbildung im produzierenden Gewerbe. Braunschweig : Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Gewerbliches Bildungswesen, 1964. 589 c.
144. Abel H. Polytechnische Bildung und Berufserziehung in internationaler Sicht. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 1959. Vol. 5. No. 4. P. 369–382.
145. Abel H. Zur Entwicklung und Problematik der Berufserziehung. Ein Bericht über die Zentralstelle zur Erforschung und Förderung der Berufserziehung. *Neue Sammlung*. 1962. № 2. P. 517–539.
146. Arnold R. Berufspädagogik : Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung : Ein Studienbuch. Frankfurt : Diesterweg, 1990. 130 p.
147. Ausbildung und Beruf, Rechte und Pflichten während der Berufsausbildung : Berufsbildungsgesetz (BBjG) vom 14. August 1969. Zuletzt geändert durch den Einigungsvertrag vom 31. August 1990 in Verbindung mit dem Einigungsvertragsgesetz vom 23. September 1990. Bonn : Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1990. 208 p.
148. Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen... Bonn : Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB, 2006. 36 p.
149. Bader R., Bonz B. Fachdidaktik Metalltechnik. Verlag Hohengehren, 2001. 374 p. URL: <https://d-nb.info/961503106/04> (Last accessed: 18.01.2020).
150. Baethge M. Beruf – Ende oder Transformation eines erfolgreichen Ausbildungskonzepts? *Aspekte des Berufs in der Moderne* / eds. T. Kurtz. Opladen, 2001. P. 39–68.
151. Baethge M., Solga H., Wiek M. Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/index.html> (Last accessed: 14.03.2020).
152. Baron S. C. Das duale System der Berufsausbildung unter dem Einfluss der europäischen Berufsbildungspolitik. Entwicklungsprozesse und Herausforderungen : Doktors der Philosophie / Universität Duisburg-Essen. Bonn, 2007. 249 p.

153. Beicht U., Walden G., Herget H. Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann, 2004. P. 110–136.
154. Beck U., Brater M., Daheim H. Soziologie Der Arbeit Und Der Berufe: Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek, 1980. 304 p.
155. Behnke A. Die politische Erziehung im Dritten Reich an beruflichen Schulen im Spiegel amtlicher Bestimmungen. Abschlussarbeit am Lehrstuhl für Berufspädagogik und Didaktik an der TH Darmstadt, (Manuskript o. J.)
156. Benner H. Arbeiten zur Ordnung der Berufsausbildung vom DATSCH bis zum BIBB. *Berufsausbildung und Industrie: zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung*. Berlin ; Bonn, 1987. P. 269–273.
157. Benner H. Der Ausbildungsberaf als berufspaedagogisches und bildungsoekonomisches Problem. Hannover, 1977. 283 p.
158. Berufsbildungsbericht 2003. URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/berufsbildungsbericht\\_2003.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/berufsbildungsbericht_2003.pdf) (Last accessed: 11.04.2020).
159. Berufsbildungsbericht 2004. *Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF* : website. URL: [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_2004.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_2004.pdf) (Last accessed: 25.02.2019).
160. Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation – Hauptaufgaben – Förderungsbedarf. Denkschrift : Monographie. Weinheim u.a. : VCH, 1990. 125 p.
161. Beschlüsse über Lehrlingswesen. *Verhandlungen der 3. Generalversammlung des Vfs*. Leipzig, 1875. P. 185–203.
162. Bildungspolitik in Deutschland 1945–1990 : Ein historisch vergleichender Quellenband / eds. O. Anweiler, H.-J. Fuchs, M. Dorner, E. Petermann. Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung, 1992. 574 p.
163. Brötz R. Das Berufsprinzip im Kontext neuer Strukturkonzepte der Aus- und Weiterbildung und der Flexibilisierungsdiskussion. *Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt* / eds. M. Jacob, P. Kupka. Nürnberg, 2005. P. 161–176.

164. Bücher K. Debattenbeitrag. *Verhandlungen der 3. Generalversammlung des VfS*. Leipzig, 1875. P. 157–161.
165. Cortina S., Baumert J. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2003. 905 p.
166. Damm-Rueger D. U. Berichte zur beruflichen Bildung. Berlin ; Bonn, 1988. Vol. 101. 180 p.
167. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. 2. Auflage / S. Cortina et. al. Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2005. 895 p.
168. Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland : Eine historisch-systematische Analyse seiner Entwicklung von 1869 bis 1945. Hamburg : Diplomica Verlag, 2013. 124 p.
169. Dehnbostel P. Grundbildung zwischen Schule und Beruf. Zur Bildungstheorie von historischen, beruflichen Grundbildungskonzepten. Stuttgart : Steiner, 1988. 213 p.
170. Deutschland auf einen Blick. *Tatsachen über Deutschland* : website. URL: <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de> (Last accessed: 23.05.2020).
171. Dobischat R. Alte und neue Herausforderungen für die beruflichen Schulen und Überlegungen zu ihrer Weiterentwicklung. *Neue Wege in den Beruf* : Referat zur Tagung, Berlin, 05.05.2006. URL: <https://www.uni-due.de/~hq0042/wirtschaft/vortraege/Neue%20Wege%20in%20der%20Beruf-Tagung-5.5.06.pdf> (Last accessed: 17.07.2020).
172. Dobischat R. Ausbildungsfinanzierung-Ausbildungsplatzabgabe. *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 2. Auflage / ed. F.-J. Kaiser, G. Pätzold. Bad Heilbrunn, 2006. P. 47–49.
173. Dobischat R., Düsseldorf K., Euler D. Leistungsangebote beruflicher Schulzentren. Eine Bestandsaufnahme des Potenzials von berufsbildenden Schulen für ein Engagement in neuen Tätigkeitsfelder / ed. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn : BMBF, 2003. 211 p.

174. Douillet J., Müller J., Schäfer S. Handbuch Kompetenzbox – Methoden zur Eignungsanalyse und Kompetenzentwicklung. Bamberg, 2004. 75 p.
175. Dual mit Wahl. Ein Modell der IHK-Organisationen zur Reform der betrieblichen Ausbildung. *Deutscher Industrie- und Handelskammertag* : website. URL: [http://www.dihk.de/inhalt/download/leitlinie\\_ausbildung.pdf](http://www.dihk.de/inhalt/download/leitlinie_ausbildung.pdf) (Last accessed: 16.01.2018).
176. Dudyrev F., Romanova O., Shabalin A. Dual Education in Regions of Russia Voprosy obrazovaniya. *Educational Studies Moscow*. 2018. № 2. P. 117–138. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-117-138.
177. Dybowski G., Gajo M. Deutsche Berufsbildungsk Kooperationen weltweit – Potentiale erkennen, Synergien nutzen. Bonn : Bundesinstitut für Berufsbildung, 2003. P. 11.
178. Eichhorst W., Rodríguez-Planas N., Schmidl R., Zimmermann K. A Roadmap to Vocational Education and Training Systems Around the World : Discussion Paper № 7110 December 2012. URL: <http://repec.iza.org/dp7110.pdf> (Last accessed: 14.03.2020).
179. Eisenmann S. German Vocational Training and Education Cooperation. Possibilities for Transferring a Successful Education and Training Principle. Berlin : KMK, 2017. 27 p. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/2017\\_KMK\\_Berufsbildung\\_ENGL\\_Web.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/2017_KMK_Berufsbildung_ENGL_Web.pdf) (Last accessed: 16.04.2018).
180. Entwicklung der Gesamtzahl der anerkannten oder als anerkannt geltenden Ausbildungsberufe in Deutschland von 1971 bis 2020. *Statista* : website. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/156901/umfrage/ausbildungsberufe-in-deutschland/> (Last accessed: 11.06.2020).
181. Eppe H. Selbsthilfe und Interessenvertretung. Die sozial- und jugendpolitischen Bestrebungen der sozialdemokratischen Arbeiterjugendorganisation 1904-1933. Bonn : Sozialist. Jugend Deutschlands, Die Falken, Bundesvorstand Bonn Erschienen, 1983. 365 p.

182. Euler D. Modernisierung des dualen Systems. Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. Bonn : BLK, 1998. 144 p.
183. Euler D., Severing E. Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. URL: [http://www.bmbf.de/pub/Studie\\_Flexible\\_Ausbildungswege\\_in\\_der\\_Berufsbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/Studie_Flexible_Ausbildungswege_in_der_Berufsbildung.pdf) (Last accessed: 01.12.2018).
184. Europe 2020. A strategy for smart sustainable and inclusive growth. *European Commission* : website. URL: [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm) (Last accessed:15.04.2020).
185. From divergence to convergence. A history of vocational education and training in Europe. *Vocational Training European Journal*. 2004. № 32. C. 6–17. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/files/32-en.pdf> (Last accessed: 24.03.2020).
186. Frommberger D. Der Betrieb als Lernort in der Berufsausbildung in Deutschland – Kennzeichnung und Analyse aus komparativer Perspektive. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 2005. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe9/frommberger\\_bwpat9.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe9/frommberger_bwpat9.shtml) (Last accessed: 30.06.2020).
187. Führ Ch. Deutsches Bildungswesen seit 1945. Bonn : Inter Nationes, 1996. 342 p.
188. Fuhrmann H. Germany in the High Middle Ages 1050–1200 : Cambridge Medieval Textbooks. New York : Cambridge University Press, 1986. 209 p.
189. Georg W. Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich. *Weiterungen der Berufspädagogik* / eds. R. Arnold et al. Stuttgart, 1997. P. 153–166.
190. Gesetz zum Schutze der arbeitenden Jugend. *Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz* : website. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/jarbschg/> (Last accessed: 10.04.2020).
191. Gesetz zur Ordnung des Handwerks. *Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz* : website. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/hwo/> (Last accessed: 13.04.2020).



192. Gorges I. Sozialforschung in Deutschland 1872 –1914. Königstein : Hain Verlag, 1980. 540 p.
193. Govet : website. URL: <https://www.bibb.de/govet/de/> (Last accessed: 07.08.2020).
194. Greinert W.-D. Das «deutsche System» der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion. 3. Aufl. Baden-Baden : Nomos, 1998. 240 p.
195. Greinert W.-D. Die europäischen Berufsausbildungs «systeme» – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*. 2004. № 32. P. 18–26.
196. Greinert W.-D. Organisationsmodelle und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung. Baden-Baden : Nomos-Verlagsges, 2000. 226 p.
197. Greinert W.-D. Realistische Bildung in Deutschland : Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung. Baltmannsweiler : Schneider, 2003. 163 p.
198. Greinert W.-D. Schule als Instrument sozialer. Kontrolle und Objekt privater Interessens. Der Beitrag der Berufsschule zur politischen : Erziehung der Unterschichten. Hannover ; Dortmund ; Darmstadt ; Berlin, 1975. 208 p.
199. Gresham J., Ambasz D. Review of the Education Sector in Ukraine : Moving toward Effectiveness, Equity and Efficiency (RESUME3). 2019. 177 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.24484.83841>.
200. Gruener G., Wolfgang S., Wolfgang D. Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1945–1982. Böhlau, 1983. 640 p.
201. Grund und Strukturdaten – Bundesministerium fuer Bildung und Forschung. *TIB* : website. URL: <https://www.tib.eu/de/suchen/id/TIBKAT%3A352107812/Grund-und-Strukturdaten-Bundesministerium-f%C3%BCr-Bildung/> (Last accessed: 14.04.2020).
202. Hemkes B., Wiesner K.-M. Higher education doubters and their view of vocational education and training : Results of a student survey. *Federal Institute For Vocational Education and Training* : website. URL: <https://www.bibb.de/en/49203.php> (Last accessed: 29.07.2020).

203. Hess J. C. "Das ganze Deutschland soll es sein". Demokratischer Nationalismus in der Weimarer Republik am Beispiel der Deutschen Demokratischen Partei. Stuttgart, 1978. 398 p.
204. Hinrichs P., Peter L. Industrieller Friede? Arbeitswissenschaft, Rationalisierung und Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik. Köln, 1976. P. 704–706.
205. Hoffmann E. Zur Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland. Bielefeld, 1962. 240 p.
206. Jongebloed H.-C. Curriculumentwicklung. *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 2. Auflage / eds. F.-J. Kaiser, G. Pätzold. Bad Heilbrunn, 2006. P. 209–211.
207. Kaiser F.-J., Pätzold G. Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen, I. Phase. *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 2. Auflage / eds. F.-J. Kaiser, G. Pätzold. Bad Heilbrunn, 2006. P. 40–42.
208. Kell A. Berufsschullehrerbildung als Gestaltungsaufgabe der Berufsbildungspolitik. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A bis Z. Diskussion Berufsbildung* / eds. A. Bredow, R. Dobischat, J. Rottmann. 2003. Vol. 4. P. 315 – 334.
209. Kerschensteiner G. Die Neugestaltung des gewerblichen Schulwesens in München. Düsseldorf, 1954. P. 119–121.
210. Kipp M. Der Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH) : Entstehung – Positionen – Wirkungen. *100 Jahre Ordnung in der Berufsbildung* : Monographie. Bielefeld : Bertelsmann, 2008. P. 15–50.
211. Kipp M., Miller-Kipp G. Erkundungen im Halbdunkel : einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung. Frankfurt am Main : GAFB, 1995. 594 p.
212. Klein H. E., Zedler R. Tendenzen dualer Berufsbildung in Europa. Bonn : Informationen zur beruflichen Bildung, 1990. 50 p.
213. Kremer M. «Der Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH) – Herausforderung für Forschung und Entwicklung» : Rede anlässlich der

- Ausstellung “100 Jahre Ordnung in der Berufsbildung – vom Deutschen Ausschuss für Technisches Schulwesen – DATSCH zum Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB”. Bonn, 2009. URL: [www.bibb.de/dokumente/pdf/12pr\\_veranstaltung\\_datsch\\_rede\\_kremer\\_120109.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/12pr_veranstaltung_datsch_rede_kremer_120109.pdf) (Last accessed: 09.07.2020).
214. Kremer M. Berufsprinzip sichert Qualitätsanspruch in der Ausbildung. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. 2005. P. 3–6.
215. Kremer M. Lernen aus der Geschichte : Herausforderung für Forschung und Entwicklung. *Bundesinstitut für Berufsbildung* : website. URL: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/12pr\\_dokumentation\\_datsch\\_vortrag\\_kremer\\_081208pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/12pr_dokumentation_datsch_vortrag_kremer_081208pdf) (Last accessed: 11.05.2020).
216. Krewerth A., Eberhard V., Gei J. Orientation in the vocational training jungle. *Federal Institute For Vocational Education and Training* : website. URL: <https://www.bibb.de/en/22480.php> (Last accessed: 29.06.2020).
217. Kuebert F. «Bildungseinheit» und Systemtransformation. Beiträge zur bildungspolitischen Entwicklung in den neuen Bundesländern und im östlichen Europa. Berlin 1999 «Bildungseinheit» und «Systemtransformation» : Beiträge zur bildungspolitischen Entwicklung in den neuen Bundesländern und im östlichen Europa. Berlin : Verlag A. Spitz, 1999. 282 p.
218. Kupka P. Berufskonzept und Berufsforschung – soziologische Perspektiven. *Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt*. 2005. P. 17–38.
219. Kutscha G. Berufsbildungspolitik und Berufsplanung. Studienbrief der FernUniversität Hagen. URL: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/kutscha\\_berufsbildungspolitik\\_grundlagen.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/kutscha_berufsbildungspolitik_grundlagen.pdf) (Last accessed: 19.06.2020).
220. Kutscha G. Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland : Vorlesungs- und Seminarskript. URL: <https://www.uni->

- due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/kutscha\_skript\_berufsbildungssystem\_bpolitik\_ws2008-09.pdf (Last accessed: 15.06.2020).
221. Kutscha G. Das duale System der Berufsbildung in der BRD – auslaufendes Modell? *Die berufsbildende Schule*. 1992. № 44. P. 145–156.
222. Kutscha G. Gestaltung von Vielfalt und Pluralität als Modernisierungsaufgabe der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland und im Hinblick auf die Entwicklungen in der Europäischen Union. *Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung* / ed. Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen. Berlin, 1999. P. 101–125.
223. Laur-Ernst U. Das Berufskonzept – zukunftsfähig – auch für Jugendliche mit schlechten Startchancen. Beitrag zur Dokumentation der Tagung Bedeutung des Berufs für die Jugendberufshilfe und die Benachteiligtenförderung – Beruf als zentrales Moment bildungs- und gesellschaftspolitischer Entwicklung. Bad Boll, 2000. 26 p.
224. Lempert W. Bildung und Beruf. *Soziale und ökonomische Aspekte*. Berlin ; Heidelberg ; New York ; Tokio, 1986. P. 105–144.
225. Lempert W. Sozialisation in der betrieblichen Ausbildung. Der Beitrag der Lehre zur Entwicklung sozialer Orientierungen im Spiegel neuerer Untersuchungen. Heidelberg : Springer, 1986. 145 p.
226. Less H. Die Berufsausbildung an der Schwelle des zweiten Planjahres. *Berufsbildung*. 1949. № 3. P. 4–7.
227. Liebersohn H. Religion and Industrial Society : The Protestant Social Congress in Wilhelmine Germany. *Transactions of the American Philosophical Society*. 1986. Vol. 76 (6). DOI: <https://doi.org/10.2307/1006376>.
228. Lipsmeier A. Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren. Eine kritische Bestandsaufnahme für 80er Jahre. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik beiheft*. Wiesbaden, 1983. Vol. 4. P. 36–48.
229. Malsch T., Seltz R. Die neuen Produktionskonzepte auf dem Prüfstand. Beiträge zur Entwicklung der Industriearbeit. Berlin : Sigma. 1988. 187 p.

230. Mayer F. Erfahrungen der Volkshochschule Reutlingen mit der Zertifizierung nach der ISO-Norm. *Qualitätssicherung in der Weiterbildung; Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben*. Frankfurt : DIE, 1999. P. 137–145.
231. Muench J. Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. 3.Aufl. Luxemburg : GEDEFOP, 1987. 207 p.
232. Mulder M. Competence-based Vocational and Professional Education : Bridging the Worlds of Work and Education. Switzerland : Springer, 2017. 984 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4>.
233. Munch J. Das Berufsbildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland. Luxemburg : Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften, 1994. 109 p.
234. Nehls H. Die Krise der beruflichen Ausbildung und der Ausbildungspakt der Bundesregierung : Chancengleichheit qua Geburt? *Bildungsbeteiligung in Zeiten der Privatisierung sozialer Risiken*. Marburg : BdWi, 2005. Vol. 3. P. 51–54.
235. Nicholas D. The Growth of the Medieval City : From Late Antiquity to the Early Fourteenth Century. London : Longman, 1997. 432 p.
236. OECD – Gutachten zur Berufsberatung – Länderbericht Deutschland. *Information Beratung Vermittlung*. 2002. Vol. 38. P. 2679–2698.
237. Padur T., Zinke G. Digitalisation of the world of work – perspectives and challenges facing vocational education and training 4.0 *Federal Institute For Vocational Education and Training* : website. URL: <https://www.bibb.de/en/36985.php> (Last accessed: 29.07.2020).
238. Pätzold G. Ausbilder-Eignungsverordnung. *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 2. Auflage / eds. F.-J. Kaiser, G. Pätzold. Bad Heilbrunn, 2006. P. 36–39.
239. Pätzold G. Handwerkliche, industrielle und schulische Berufserziehung. *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. V. 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München, 1989. P. 259 –288.
240. Pätzold G. Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918 – 1945. Köln ; Wien : Böhlau, 1980. 337 p.

241. Pätzold G., Wahle M. Berufsbildung im Spiegel von Lehrverträgen. *Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln*. Kiel, 2000. P. 363–379.
242. Pätzold G., Wahle M. Berufsbildungsforschung : Selbstverständnis einer Disziplin im historischen Rückblick. *BWP*. 2013. № 3. P. 28–31. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/7073> (Last accessed: 24.07.2020)
243. Pätzold G., Wahle M. Das duale System der Berufsausbildung zwischen Erosionstendenzen und Modernisierungschancen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A bis Z. Diskussion Berufsbildung* / eds. A. Bredow, R. Dobischat, J. Rottmann. 2003. Vol. 4. P. 471–190.
244. Pilz M. Training Patterns of German Companies in India, China, Japan and the USA : What Really Works? *International Journal for Research in Vocational Education and Training*. 2016. Vol. 3 (2). P. 66–87. DOI: 10.13152/IJRVET.3.2.1.
245. Pilz M., Wiemann K. “You train them, you teach them and then they leave you!” – Ein Vergleich der betrieblichen Bildungsaktivitäten deutscher und indischer Unternehmen in Indien. 2017. № 32. P. 1–21. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe32/pilz\\_wiemann\\_bwpat32.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe32/pilz_wiemann_bwpat32.pdf) (Last accessed: 03.06.2020).
246. Pütz H. Berufsbildung im Wandel – die Bedeutung des Berufskonzepts. *Berufsbildung im Wandel – die Bedeutung des Berufskonzepts* / ed. Institut der deutschen Wirtschaft Köln. 1999. Vol. 236. P. 48–68.
247. Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14–15.03.1991. Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Bonn : KMK, 1991. 6 p.
248. Rauner F. Berufsbildung auf dem Weg nach Europa – zum Wandel der beruflichen Schulen. URL: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/rauner\\_eqr\\_berufsbildung\\_vortrag\\_2005.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/rauner_eqr_berufsbildung_vortrag_2005.pdf) (Last accessed: 14.06.2020).

249. Rauner F. Reformbedarf in der Beruflichen Bildung. Berufliche Bildung auf dem Prüfstand – Alternativen beruflicher Bildungspraxis und Reformperspektiven. Bremen, 1998. P. 211–233.
250. Recommendation concerning technical and vocational education and training (TVET). *UNESCO* : website. URL: [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=49355&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49355&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (Last accessed: 06.05.2020).
251. Reinisch H., Frommberger D. Zwischen Schule und Betrieb. Aspekte der historischen beruflicher Bildung in den Niederlanden und in Deutschland aus vergleichender Sicht. *Berufsbildung*. 2001. № 32. P. 27–34.
252. Richter H. Berufsbildung – Standortvorteil im weltweiten Wettbewerb? *Berufsbildung im Wandel – die Bedeutung des Berufskonzepts. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik* / ed. Institut der deutschen Wirtschaft Köln. 1999. Vol. 236. P. 69–75.
253. Schelten A., Zedler R. Aktuelle Tendenzen der dualen Berufsausbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. 2001. Vol. 4. P. 46–49.
254. Schulz H. Reform der Finanzierung betrieblicher Berufsbildung? Zu Veröffentlichungen des Deutschen Bildungsrates. *Berichte des Deutschen Industrieinstituts zu bildungs - und gesellschaftspolitischen Fragen 4*. Köln, 1972. 197 p.
255. Siggemeier M. Berufsschulberechtigung. *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 2. Auflage / eds. F.-J. Kaiser, G. Pätzold. Bad Heilbrunn, 2006. P. 162–163.
256. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Kultusminister Konferenz* : website. URL: <http://www.kmk.org/beruf/home.htm> (Last accessed: 11.05.2020).
257. Statistisches Bundesamt : website. URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Berufliche-Bildung/ausbildungsvertraege-aktuell.html> (Last accessed: 14.04.2020).

258. Statistisches Jahrbuch der DDR. Berlin, 1989. № 34. 306 p.
259. Stooss F. Zum Beruf als Grunglage des Berufsbildungsgesetzes. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*. 1990. P. 38.
260. Stratmann K. W. Das duale System und das Problem seiner “Verschulung”, in die Deutsche Berufs- und Fachschule. Bonn, 1975. P. 820–835.
261. Stratmann K. W. Die Krise der Berufserziehung im 18 Jahrhundert als Ursprungsfeld padagogischen Denkens. Ratingen, 1967. 77 p.
262. Stratmann K. W., Schuler A. Quellen und Dokumente zur Berufsbildung 1794–1869. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland. Reihe B. Köln ; Wien : Böhlau, 1982. Vol. 1. 320 p.
263. Strauss J. Verlaufsformen und Bedingungen des Übergangs von (Aus-) Bildung zu Beschäftigung - Fallbeispiel Bundesrepublik Deutschland. *Berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland und den Niederlanden*. Nimegen, 1988. P. 101–116.
264. Systematik der Ausbildungsberufe : Verordnung über die vom 19.03.1953. *GBL*. 1953. № 39. P. 470–484.
265. The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020. URL: [https://www.cedefop.europa.eu/files/bruges\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/bruges_en.pdf) (Last accessed: 19.06.2020).
266. Thomann B., Mouillour I. From a special case to a model that is in demand – what makes dual VET attractive abroad? URL: <https://www.bibb.de/en/22750.php> (Last accessed: 21.07.2018).
267. Tillack P. Gesamtwirtschaftliche Vorteile eines dualen Systems. *Deutsch-Ungarisches Symposium für berufliche Bildung* am 25.10.2001. unveröffentl. Positionspapier des ZDH.
268. UA.REGION.INFO : website. URL: <https://www.ua-region.com.ua/services> (Last accessed: 23.05.2020).
269. Verein für Socialpolitik : website. URL: <https://www.socialpolitik.de> (Last accessed: 03.05.2020).



270. Wahle M. Berufsbildung – Zum Widerspruch zwischen nationalsozialistischer Gesinnungsschulung und moderner Ausbildungspraxis. *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus* / eds. K.-P. Horn, J.-W. Link. 2011. P. 231–250.
271. Wahle M. Werkschulen und Lehrlingsausbildung in der deutschen Industrie. Frankfurt : G.A.F.B., 2007. 279 p.
272. Ware G. W. Berufserziehung und Lehrlingsausbildung in Deutschland. Frankfurt, 1952. 56 p.
273. Was ist das Ausbildernetz? *Ausbildernetz plus* : website. URL: <http://www.ausbildernetz.de/plus/index.rsys> (Last accessed: 08.08.2020).
274. Wege zu einer modernen Beruflichkeit : Leitlinien Ausbildungsreform. *Deutscher Industrie- und Handelskammertag* : website. URL: [http://www.dihk.de/inhalt/download/leitlinie\\_ausbildung.pdf](http://www.dihk.de/inhalt/download/leitlinie_ausbildung.pdf) (Last accessed: 06.01.2018).
275. Wehrmeister F. Betriebsberufsschulen in der ehemaligen DDR : Die Koordinierung der Berufsausbildung in der Kultusministerkonferenz / ed. K. Illerhaus. Bonn, 2005. P. 71–96.
276. Wehrmeister F. Die Betriebsberufsschule – Hauptsäule des DDRBerufsbildungssystems. *Die berufsbildende Schule*. 1995. № 47. P. 212–217.
277. Wie entstehen Ausbildungsberufe? : Leitfaden zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen mit Glossar. Bonn : Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB, 2003. 92 p.
278. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung. 2013. Vol. 3. 60 p.
279. Zimmer G. «Wir haben die Pflicht zur Ausbildung!» – Notwendigkeiten einer zweiten Modernisierung der Berufsausbildung. *Zukunft der Berufsausbildung: zweite Modernisierung unter Beteiligung beruflicher Vollzeitschulen*. Dokumentation der Beiträge zu den 11. Hochschultagen Berufliche Bildung 2000 in Hamburg. Hamburg, 2000. P. 7–48.
280. Zumbrock H. Lernfelder. *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 2. Auflage. / F.-J. Kaiser, G. Pätzold. Bad Heilbrunn, 2006. P. 350–352.

## ДОДАТКИ

Додаток А

## Силабус спецкурсу

## «Професійна підготовка робітничих кадрів у дуальній системі освіти»

Назва спецкурсу	<b>Професійна підготовка робітничих кадрів у дуальній системі освіти</b>
Адреса викладання спецкурсу	Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»
Кафедра, за якою закріплена дисципліна	Кафедра педагогіки і методики технологічної та професійної освіти
Галузь знань та назва спеціальності	01 Освіта/Педагогіка 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
Викладачі курсу	
Контактна інформація викладачів	
Консультації з курсу відбуваються	Середа 13.15
Сторінка курсу	
Інформація про курс	Спецкурс «Професійна підготовка робітничих кадрів у дуальній системі освіти»
Коротка анотація курсу	Спецкурс складається з двох змістових модулів: 1. Історичні та теоретичні засади розвитку дуальної системи професійної освіти Німеччини. 2. Сучасний етап розвитку дуальної освіти в Німеччині та в Україні.
Мета курсу	Мета спецкурсу – ознайомити з основними теоретичними та практичними положеннями проблемами професійної підготовки робітничих

кадрів у дуальній системі освіти, а також перспективними напрямками впровадження дуальної форми здобуття освіти в Україні.

Література для вивчення курсу

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині : монографія. Київ : Вища школа, 1998. 207 с.
2. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. Київ, 2009. 376 с.
3. Благініна С. З досвіду Німеччини : забезпечення якості освіти в минулому і в наш час. Вища школа. 2017. № 9. С. 87–99.
4. Ворначев А. О., Кравець Ю. І. Професійне навчання кваліфікованих робітників у країнах європейського союзу. Київ : Педагогічна думка, 2012. 145 с.
5. Загоруйко А. О., Іващук А. Ю., Колесник М. Ю. Розвиток дуальної системи навчання на прикладі Німеччини. Nowy sposób rozwoju : monografia. Warszawa, 2017. С. 227–230.
6. Зельман Л. Основні етапи розвитку професійно-технічної освіти в Україні. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2014. № 2. С. 205 – 216.
7. Історія держави і права зарубіжних країн : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Л. М. Маймескулов та ін. ; за ред. Л. М. Маймескулова. Харків : Право, 2011. 520 с.
8. Кершенштейнер Г. Основные вопросы школьной организации Вопросы воспитания. Санкт-Петербург : Изд. газеты „Школа и Жизнь”, 1911. 140 с.
9. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти : Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
10. Лікарчук І. Л. Проблеми підготовки робітничих

кадрів в Україні (1920–1929 рр.). Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1996. 206 с.

11. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів : монографія. Київ : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 125 с.

12. Новіков В. М., Карягін Ю. О., Черніченко В. В. Дуальна освіта : інституціональні особливості реалізації в Україні : кол. монографія / за наук. ред. д.е.н., проф. В. Новікова, д.е.н., проф. З. Сіройча, д.е.н., проф. Г. Собчука. Київ ; Варшава, 2020. 79 с.

13. Організація дуальної форми навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти : практич. посіб. / Т. М. Герлянд та ін. ; за заг. ред.

Н. В. Кулалаєвої. Житомир : Полісся, 2019. 304 с.

14. Системи оцінювання якості професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу : монографія / В. О. Радкевич та ін. ; за заг. ред. О. В. Бородієнко. Київ : ПІТО НАПН України, 2018. 223 с.

15. Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу : порівняльний досвід / В. Радкевич та ін. Київ : ПІТОНАПН України, 2018. 223 с.

16. Тезаурус професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу / Л. П. Пуховська та ін. ; за наук. ред. Л. П. Пуховської, О. В. Бородієнко. Київ : Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України, 2016. 51 с.

Тривалість курсу

Один семестр

Обсяг курсу

30 годин

Ключові слова

Професійна освіта, дуальна система професійної освіти, дуальна форма здобуття освіти, заклад

Формат курсу	професійної освіти, історичні передумови, Німеччина. Очний
Теми	<p>Тема 1. Історичні передумови виникнення й розвиток дуальної системи в професійній освіті Німеччини.</p> <p>Тема 2. Формування і розвиток теоретичних засад дуальної системи професійної освіти Німеччини: соціально-політичний аспект.</p> <p>Тема 3. Нормативно-правове регулювання та контроль якості дуальної системи освіти в Німеччині.</p> <p>Тема 4. Характеристика дуальної системи навчання в Німеччині на сучасному етапі.</p> <p>Тема 5. Передумови і сучасний стан упровадження дуальної системи професійної освіти в Україні.</p> <p>Тема 6. Перспективні напрями розвитку дуальної форми здобуття професійної освіти в Україні</p>
Підсумковий контроль, форма	Залік
Навчальні методи та техніки, які будуть використовуватися під час викладання курсу	Метод спостереження, аналізу, пошуковий метод.
Необхідне обладнання	Проектор
Критерії оцінювання (окремо для кожного виду навчальної діяльності)	<p>Оцінювання проводиться за 100-бальною шкалою.</p> <p>Бали нараховуються так:</p> <p>участь у дискусії під час лекцій (25 б.);</p> <p>підсумкова залікова робота (50 б.);</p> <p>письмова реферативна робота (25 б.).</p>
Опитування	Підсумкова максимальна кількість балів 100.
	Анкету-оцінку з метою оцінювання якості курсу буде надано по завершенню курсу.

### Список публікацій і відомості про апробацію результатів дисертації

1. Хижняк І., Глазкова, І. Становлення теоретичного та практичного компонентів дуальної системи освіти в Німеччині. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2019. № 9 С. 70–83. URL: <http://pptma.dn.ua/index.php/files/136/9/6/7Khyzhniak70-83.pdf>
2. Глазкова І. Д. Історичні передумови виникнення й розвитку дуальної системи професійної освіти Німеччини. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / ред. кол.: проф. Матвеева О. О. (голов. ред.) та інші*. Харків : ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2019. Вип. 53. С. 6-22.
3. Глазкова І. Досвід освітньої системи Німеччини в розвитку дуальної форми навчання в Україні. *Scientific discussion (Praha, Czech Republic)*. 2019. № 38. С. 8–11.
4. Глазкова І. Дуальна система професійної освіти: досвід Німеччини. *Економіко-гуманітарні проблеми сьогодення : матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф., Краматорськ, 17–18 жовт. 2019 р.* Краматорськ: ДНАБА, 2019. С. 111 – 114.
5. Глазкова І. Дуальна форма навчання в системі класичних моделей професійної освіти в країнах європейського союзу. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій : матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., Слов'янськ, 04–05 жовт. 2018 р.* Слов'янськ: Мінідрукарня «Папірус», 2018. С. 205 – 209.
6. Глазкова І. Нормативно-правові основи професійної освіти в Німеччині. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій : матеріали III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., Слов'янськ, 26–27 верес. 2019 р.* Слов'янськ: Мінідрукарня «Папірус», 2019. С. 184 – 187.
7. Глазкова І. Система дуальної професійної освіти – нагальна вимога часу. *Проблеми технологічної та професійної освіти в контексті Закону України «Про*

*освіту» (2017) : матеріали V Всеукр. конф., Слов'янськ, 29–30 лист. 2017 р. Слов'янськ: ДДПУ, 2017. С. 61 – 63.*

8. Глазкова І. Світові системи професійної освіти. Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти : матеріали XX Міжнар. наук.-практ. конф., Монреаль, 30 – 31 травня 2020 р. Монреаль: СРМ «ASF», 2020. С. 76–79.

9. Глазкова І. Дуальна система освіти Німеччини : навч. посіб. / І. Глазкова. Рубіжне : ФОП Глазков Р.М., 2020. 127 с.

**Апробація результатів дослідження** відбувалась шляхом обговорення на наукових і науково-практичних конференціях та семінарах різного рівня, зокрема: *Міжнародних*: «Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій» (м. Слов'янськ, 2018 р., 2019 р.), «Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти» (Канада – Сербія – Азербайджан – Польща – Україна, 2020 р.); *всеукраїнських*: «Проблеми технологічної та професійної освіти в контексті Закону України «Про освіту» (2017) (м. Слов'янськ, 2017 р.), «Економіко-гуманітарні проблеми сьогодення» (м. Краматорськ, 2019 р.).

Результати та висновки дисертаційної роботи обговорено та позитивно оцінено на засіданнях кафедри педагогіки і методики технологічної та професійної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (упродовж 2017 – 2020 років), педагогічної та методичної рад Рубіжанського індустріально-педагогічного коледжу (упродовж 2017 – 2020 років), кафедри технологічної та професійної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (упродовж 2019 – 2020 років).

**Довідка**  
**про впровадження матеріалів дисертаційної роботи**  
**в ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»**

**Міністерство освіти і науки України**  
**Державний вищий навчальний заклад**  
**«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**  
**(ДДПУ)**

вул. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, Україна, 84116  
Тел./факс: (062) 666-54-54  
E-mail: sgpi@slav.dn.ua, www.ddpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 38177113

29.05.2020 № 68-20-267/1 на № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження матеріалів дисертаційної роботи  
**Глазкової Ірини Дамирівни**  
з теми **«Дуальна система професійної освіти Німеччини»**  
на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта за  
спеціальністю 015 Професійна освіта

Упродовж 2018 – 2020 рр. на кафедрі педагогіки і методики технологічної та професійної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» було апробовано результати дисертації Глазкової І. Д. «Дуальна система професійної освіти Німеччини».

Положення і висновки, викладені в дисертації, а також матеріали навчального посібника «Дуальна система освіти Німеччини» та спецкурсу «Професійна підготовка робітничих кадрів у дуальній системі освіти», використовували в освітньому процесі викладачі кафедри педагогіки і методики технологічної та професійної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Упровадження рекомендацій Глазкової І. Д. надало змогу урізноманітнити навчання студентів факультету початкової, технологічної та професійної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Ректорка ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

докт.пед.наук, проф.С.О. Омельченко





**Довідка**  
**про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження**  
**в Дрогобицькому державному педагогічному університеті**  
**імені Івана Франка**



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**імені ІВАНА ФРАНКА**

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100; тел. (0324) 41-04-74, факс (03244) 3-38-77  
 e-mail: dspu@dspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125438

Від 10.09.2020 № 1357  
 на №      від     

**ДОВІДКА**

про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження  
 Глазкової Ірини Дамирівни з теми «Дуальна система професійної освіти  
 Німеччини» (спеціальність 015 Професійна освіта

Упродовж 2019 – 2020 рр. в освітній процес Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка впроваджувалися результати дисертаційного дослідження Глазкової І. Д. «Дуальна система професійної освіти Німеччини». Зокрема, навчально-методичні матеріали з професійної підготовки робітничих кадрів у дуальній системі освіти та навчальний посібник «Дуальна система освіти Німеччини», розроблені здобувачкою, використовувалися під час викладання дисциплін «Професійна педагогіка» та «Методика професійного навчання», що читаються викладачами кафедри технологічної та професійної освіти для студентів спеціальності 015 Професійна освіта (Транспорт).

Матеріали дослідження характеризуються логічно вибудованою структурою, високим науковим рівнем, практичною значущістю і можуть використовуватися в освітньому процесі закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої освіти. Теоретичні і практичні аспекти досліджуваної проблеми висвітлені у публікаціях і доповідях на наукових конференціях, семінарах.

Упровадження рекомендацій Глазкової І. Д. та навчально-методичних матеріалів надало змогу урізноманітнити навчання студентів та підвищити рівень обізнаності майбутніх викладачів із дуальною системою професійної освіти.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Глазкової Ірини Дамирівни обговорені на засіданні кафедри технологічної та професійної освіти 10 вересня 2020 року (протокол за № 7).

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації.

Завідувач кафедри технологічної  
та професійної освіти,  
д-р пед. наук, професор

Оршанський Л. В.

Проректор з наукової роботи,  
д-р пед. наук, професор



Пантюк М.П.

**Довідка**  
**про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження**  
**в Рубіжанському індустріально-педагогічному коледжі**



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Рубіжанський індустріально – педагогічний коледж**

93010, вул. Поверхівчука, 28, м. Рубіжне, Луганської обл., тел. (06453) 6-37-53; 6-37-78 – бух; факс 6-37-79,  
 E-Mail: rpi2015@ukr.net, сайт: rpi2015.edu.kit.lg.ua.

№ 276/1 від 27.05.2020 р.

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_ р.

**ДОВІДКА**

про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження  
 Глазкової Ірини Дамирівни  
 з теми «Дуальна система професійної освіти Німеччини»  
 галузь знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальність 015 Професійна освіта

Упродовж 2018–2020 рр. в освітній процес Рубіжанського індустріально-педагогічного коледжу впроваджувалися результати дисертаційного дослідження Глазкової І.Д. «Дуальна система професійної освіти Німеччини».

Положення і висновки, викладені в дисертації, а також матеріали навчального посібника «Дуальна система освіти Німеччини», використовували під час викладання дисципліни «Організація та методика професійного навчання» викладачами циклової комісії циклу психолого-педагогічної та практичної підготовки Рубіжанського індустріально-педагогічного коледжу для здобувачів освіти спеціальності 015 Професійна освіта.

Упровадження рекомендацій Глазкової І. Д. надало змогу урізноманітнити навчання здобувачів освіти та підвищити рівень обізнаності майбутніх майстрів виробничого навчання із дуальною формою здобуття освіти.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Глазкової Ірини Дамирівни обговорені на засіданні методичної ради 20 травня 2020 року (протокол № 4).

Директор коледжу

**Юлія КОВАЛЕНКО**

Голова методичної ради  
 коледжу

**Інна РОМАНЦОВА**

*Інна Романцова. 066-198-70-93*