

УДК 37.018.43:37.014(4)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/87-2-49>

Софія ПЕТРОВА,

orcid.org/0000-0001-8262-2900

аспірантка кафедри іношомовної освіти та міжкультурної комунікації

Хмельницького національного університету

(Хмельницький, Україна) sofya8alexa@gmail.com

ПРОФЕСІЙНІСТЬ, КОНСЕНСУС, ДУАЛЬНІСТЬ: БАЗОВІ ПРИНЦИПИ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ ТА ЇХНЯ АКТУАЛЬНІСТЬ

Стаття досліджує дуальну модель освіти Німеччини як цілісну багаторівневу систему, у якій професійна та вища ланки формують безперервний ланцюг «заклад професійної освіти – підприємство – заклад вищої освіти». Базуючись на критичному огляді наукових джерел 2015–2025 років та статистиці BIBB/Destatis, автори відтворюють п'ять етапів еволюції моделі – від «Штутгартської» ініціативи 1972 року до її цифровізації 2024 року. Виокремлено три сучасні формати (практично-, професійно-інтегруючий, кооперативний) і показано, що 50,5% програм належать до першого, а працевлаштування випускників перевищує 92%. Хронологічний, описово-аналітичний і порівняльний методи дозволили зв'язати принципи професійності, консенсусу й інституційної дуальності з нормами BBiG, HwO та земельних законів. Розкрито фінансово-правову архітектуру: змішаний бюджет «держави + бізнес», обов'язкові тристоронні контракти й електронні реєстри, що підвищують прозорість і залучають роботодавців. Серед викликів ідентифіковано цифровізацію виробництва (Industry 4.0), демографічне скорочення молоді та інтернаціоналізацію програм, які потребують оновлення стандартів, сертифікації наставників і мовної підтримки іноземних здобувачів. Українські нормативні новації 2023–2024 років зіставлено з німецьким досвідом; аналіз 40 пілотних програм у 28 закладах вищої освіти показав, що відсутність реєстру договорів, податкових стимулів і стандартизованих індикаторів якості стримує масштабування. Запропоновано дорожню карту: податковий кредит на освітні інвестиції, національний реєстр угод, CPD-сертифікацію наставників і спеціальні критерії акредитації. Практична цінність роботи – рекомендації для МОН України та роботодавців; теоретична – конкретизація «дуальності» як інтегративного механізму освіти, інновацій і ринку праці для України.

Ключові слова: дуальна освіта, дуальна професійна освіта, дуальна вища освіта, інтеграція на ринок праці, наставництво.

Sofia PETROVA,

orcid.org/0000-0001-8262-2900

Postgraduate Student at the Department of Foreign Language Education and Intercultural Communication

Khmelnitskyi National University

(Khmelnitskyi, Ukraine) sofya8alexa@gmail.com

PROFESSIONALISM, CONSENSUS, DUALITY: THE BASIC PRINCIPLES OF GERMANY'S DUAL EDUCATION AND THEIR CONTEMPORARY RELEVANCE

The article explores Germany's dual education model as an integrated, multi-level system in which vocational and higher-education tracks form a continuous chain – “vocational school – enterprise – university.” Drawing on a critical review of scholarly sources from 2015–2025 and BIBB/Destatis statistics, the authors reconstruct five evolutionary stages of the model, from the 1972 “Stuttgart initiative” to its digitalised form in 2024. Three contemporary formats are distinguished – practice-integrated, vocation-integrated and cooperative – showing that 50.5% of programmes belong to the first type, while graduate employment exceeds 92%. Chronological, descriptive-analytical and comparative methods link the principles of professionalism, consensus and institutional duality to the BBiG, HwO and Länder higher-education laws. The study details the financial-legal architecture: a mixed “state + business” budget, mandatory tripartite contracts and electronic registries that enhance transparency and employer engagement. Key challenges include production digitalisation (Industry 4.0), youth demographic decline and programme internationalisation, which demand updated standards, mentor certification and language support for foreign students. Ukraine's 2023–2024 regulatory innovations are juxtaposed with German experience; analysis of 40 pilot programmes in 28 universities shows that the absence of a contract registry, tax incentives and standardised quality indicators hampers scaling. A roadmap is proposed: an educational investment tax credit, a national registry of agreements, CPD-based mentor certification and dedicated accreditation criteria. The study's practical value lies in recommendations for Ukraine's Ministry of Education and employers; its theoretical contribution clarifies “duality” as an integrative mechanism for education, innovation and the labour market in Ukraine.

Key words: dual education, dual vocational training, dual higher education, labor market integration, mentorship.

Постановка проблеми. Дуальна система освіти Німеччини часто наводиться як взірцевий ефективний співпраці між державою, закладами освіти та бізнесом і є однією з найуспішніших моделей інтеграції теорії з практикою. Сформована наприкінці XIX ст. у відповідь на потреби індустріалізації, вона стала невід'ємним елементом німецької освітньої культури. Її сутність – поєднання навчання у закладах професійної або вищої освіти з виробничими фазами на підприємствах, що забезпечує тісний зв'язок освіти з ринком праці. Попри визнану ефективність, модель зіштовхується з новими викликами: цифровізацією виробництва, скороченням чисельності молодого населення та загостренням конкуренції на глобальному освітньому ринку. Водночас інші країни, зокрема Україна, прагнуть адаптувати дуальний підхід до власного контексту.

Аналіз досліджень. Після нормативних змін Закону «Про професійну освіту» Німеччини (2020) аналітичний фокус західних дослідників змістився від опису інституційної архітектури до проблем адаптації дуальної моделі до умов «четвертої промислової революції» (Industry 4.0) та демографічних змін. У публікаціях Федерального інституту професійної освіти (BIBB, 2023) наведено порівняльні статистичні дані щодо практично-інтегруючої та професійно-навчально-інтегруючої моделей, а також зафіксовано зростання частки IT-спеціальностей серед учасників дуального навчання. Наукова рада Німеччини (WR, 2013) звертає увагу на недостатню інтеграцію дослідницького компонента у дуальних програмах вищої освіти. D. Euler (2013) наголошував, що тісна прив'язка до роботодавця підвищує ризик «технологічного обміну» – втрати актуальності компетенцій після зміни місця роботи – і обмежує мобільність випускників. T. Deissinger, R. Heinen та M. Ott (2021) доводять, що «принцип консенсусу» зберігає регулятивну стабільність, але конфлікти між роботодавцями та профспілками щодо оновлення стандартів зростають, особливо в технічно динамічних галузях. Згідно з оглядом S. Hofmann, M. König, P. Brenke (2023), саме дуальність навчальних локацій, а не форма власності ЗВО, найбільше корелює з рівнем працевлаштування випускників.

Отже, хоча західна література висвітлює макроекономічні переваги дуальної моделі, питання балансу між вузькою спеціалізацією та універсальними компетенціями, а також інтеграції досліджень й інновацій у дуальні ЗВО залишаються відкритими.

В українських публікаціях після 2018 року акцент зроблено на нормативному імпорті та пілот-

них проєктах. Н. Холявко та А. Мельниченко (2023) узагальнили перші результати сорока таких програм і підкреслили синергетичний ефект для стейкхолдерів, водночас зазначивши проблеми з податковими стимулами та відсутністю єдиного реєстру тристоронніх угод. У дослідженні І. Глазкової та І. Хижняк (2022) здійснено історико-порівняльний аналіз дуальної освіти в Німеччині, виокремлено ключові чинники для можливої адаптації: сертифікація наставників, паритетне фінансування, роль галузевих палат. Дослідницька група А. Мельниченка та О. Семашка (2023) встановила, що постійний зворотний зв'язок між кафедрами ЗВО та підприємствами скорочує період професійної адаптації випускників на 35%. Водночас відсутність уніфікованих критеріїв ефективності для роботодавців призводить до варіативності та нерівномірної якості виробничих компонентів освіти.

Таким чином, українські дослідники окреслюють нормативні й організаційні передумови розвитку дуальної освіти, однак поки що не мають достатньої емпіричної бази щодо її довгострокового впливу на молодіжне безробіття, продуктивність підприємств і регіональний інноваційний потенціал.

Мета статті – комплексно проаналізувати еволюцію, принципи та сучасні виклики дуальної системи Німеччини, а також окреслити можливості її імплементації в Україні. Для досягнення цієї мети визначено такі завдання:

- висвітлити історичні етапи формування дуальної освіти Німеччини;
- систематизувати нормативно-правові засади та організаційні формати;
- проаналізувати дуальну систему професійної освіти як концептуальну основу впровадження дуального формату у вищій освіті та надати аналіз актуальних статистичних даних;
- виокремити переваги й недоліки дуальної моделі порівняно з класичними програмами;
- оцінити перспективи імплементації дуальної освіти в Україні.

Для реалізації мети дослідження було застосовано комплекс методів, що забезпечують системний аналіз базових принципів дуальної освіти Німеччини та оцінку їх актуальності:

- пошуково-бібліографічний метод у поєднанні з методом теоретичного узагальнення – для визначення стану наукового опрацювання проблематики професійності, консенсусу та дуальності у контексті німецької дуальної освіти, а також для ідентифікації провідних теоретичних концепцій;
- хронологічно-системний підхід та метод ретроспективного аналізу – для вивчення істо-

ричних передумов, виділення ключових етапів становлення та розвитку дуальної моделі освіти в Німеччині;

— описово-аналітичний та порівняльно-зіставний методи — для аналізу спільних і специфічних рис реалізації принципів професійності, консенсусу та дуальності, а також оцінки їх актуальності в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці 1960-х років провідні промислові підприємства ФРН зіткнулися з дефіцитом кваліфікованих кадрів середнього управлінського рівня (Weng, 1966). Бізнес-спільнота критикувала класичну підготовку у ЗВО за надмірну теоретичність і слабкий зв'язок із потребами виробництва. Випускники традиційних ЗВО, на думку роботодавців, були недостатньо готові до рекрутингу на оперативні й управлінські позиції (Zabeck et al., 1995).

На початку 1970-х років підприємства Німеччини ініціювали інтеграцію професійної підготовки у систему ЗВО, щоб підвищити привабливість професійної освіти й відкрити випускникам перспективи кар'єрного зростання у бізнес-сфері (Osswald, 1988). Результатом цих зусиль стало створення, за підтримки АТ товариства «Даймлер-Бенц», ТОВ «Роберт Бош» та АТ «Стандарт Електрик Лоренц», так званої «Штутгартської моделі» — прототипу майбутніх дуальних освітніх програм. Ініціативу реалізували Торгово-промислова палата Штутгарта та Вюртемберзька академія управління й економіки (Osswald, 1988). Нова надкорпоративна програма для випускників шкіл забезпечувала бізнес-орієнтовану підготовку з перспективами, порівнянними з дипломом ЗВО (Zabeck, 1978).

Таким чином, започаткована «Штутгартською моделлю» дуальна освіта спирається на принцип «навчання у двох місцях», який забезпечує збалансоване поєднання наукової теорії та виробничої практики; останні статистичні тенденції демонструють її здатність швидко адаптуватися до нових технологічних і економічних викликів.

Дуальна система освіти з того часу пройшла понад п'ятдесят років еволюції, зберігаючи власні теоретичні засади та ключові характеристики. Попри безперервне уточнення концепції, аналіз літератури засвідчує незмінність її основних рис від моменту зародження. Вихідною точкою для дуальних концепцій вищої освіти стала Професійна академія Баден-Вюртемберга, метою якої було підготувати фахівців до диспозитивно-оперативних функцій середнього менеджменту (Zabeck, 1978).

Через три десятиліття Федеральний інститут професійної освіти та навчання (Bundesinstitut für

Berufsbildung, BIBB) конкретизував, що дуальна освітня програма — це навчання у закладі вищої освіти з інтегрованою підготовкою чи практичними фазами на підприємстві. Наукова рада Німеччини (Wissenschaftsrat, WR) виділила два складники: освіта, що базується на наукових принципах та «дуальність» (системна координація між місцями навчання) (WR, 2013).

Федерально-земельна комісія з планування освіти та підтримки досліджень (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, BLK) наголосила, що мінімальною умовою дуальної програми є підготовка у двох локаціях за участі ЗВО та підприємства (BLK, 2005). Отже, «дуальність» функціонує як незмінна структурна ознака, що охоплює два освітні середовища і ґрунтується на їхній тісній взаємодії.

Таким чином, визначена BLK подвійність місць навчання задає рамкову вимогу, а її конкретне втілення залежить від того, яким саме шляхом ЗВО та підприємство розподіляють і координацію, і обсяг практики.

Згідно з аналітичними даними BIBB, у 2020 році на ринку німецьких дуальних освітніх програм чітко виокремлювалися три організаційні формати, кожен із яких має власну педагогічну логіку та частку у загальній структурі пропозиції.

По-перше, *практично-інтегруючі програми* забезпечують циклічні зміни академічних семестрів і оплачуваних виробничих фаз. Саме цей формат демонструє найбільшу популярність: його частка становить 50,5% усіх дуальних освітніх програм. Домінування практично-інтегруючої моделі свідчить про високий попит роботодавців на здобувачів вищої освіти, які формують практичні компетентності вже в ході освітнього процесу і можуть оперативно інтегруватися у виробничі процеси підприємства.

По-друге, *професійно-інтегруючі програми* характеризуються паралельним здобуттям професійної кваліфікації та академічного ступеня бакалавра. Їхня частка дорівнює 34,9%. Ця модель особливо приваблива для галузей, де одночасно цінується і формальна університетська освіта, і офіційне фахове визнання за стандартами Закону «Про професійну освіту» (Berufsbildungsgesetz, BBiG) або Закону «Про ремесла» (Handwerksordnung, HwO).

Нарешті, кооперативні програми передбачають розподіл теоретичної та практичної підготовки між ЗВО та підприємством, однак без подвійного підсумкового екзамєну й, відповідно, без одержання окремого професійного свідоцтва. На цей формат

припадає 14,6% дуального сегмента. Кооперативна модель забезпечує більшу гнучкість для обох сторін, проте меншою мірою гарантує формалізований результат практичної кваліфікації.

Таким чином, емпіричні показники 2020 року підтверджують, що понад половину німецьких дуальних освітніх програм становлять саме практично-інтегруючі програми, тоді як професійно-інтегруючі та кооперативні програми залишаються важливими, але менш поширеними інструментами задоволення різноманітних потреб ринку праці.

У 2024 році BIBB зафіксував зростання частки дуальних освітніх програм, пов'язаних з ІТ-сектором, до 18% усієї пропозиції, що відображає реакцію закладів вищої освіти та підприємств на виклики цифровізації та потреби Industry 4.0. Це підкреслює адаптивність дуальної моделі до структурних змін ринку праці.

Отже, розвиток дуальної форми вищої освіти у Німеччині пройшов п'ять послідовних етапів, кожен із яких суттєво поглиблював взаємодію між закладами освіти й підприємствами. *Перший етап* (1965–1971) сформував запит індустрії на практично зорієнтовану підготовку кадрів; *другий* (1972–1983) закріпив цей запит у вигляді «Штутгартської моделі», що стала прототипом сучасних дуальних освітніх програм. На *третьому етапі* (1984–2004) відбулося інституційне укорінення концепції: створення Професійної академії Баден-Вюртемберга та поширення моделі по інших землях. *Четвертий етап* (2005–2014) забезпечив нормативну кодифікацію – BLK, BIBB і WR закріпили вимогу двох рівноправних місць навчання та розмежували практично- й професійно-інтегруючі формати. Сучасний *п'ятий етап* (від 2015 р.) характеризується цифровою адаптацією та інтернаціоналізацією: зростає частка ІТ-орієнтованих програм, упроваджуються технології Industry 4.0 й електронні реєстри контрактів, активно залучаються іноземні здобувачі вищої освіти. Таким чином, дуальна вища освіта еволюціонувала від локального експерименту до нормативно врегульованої, технологічно гнучкої системи, здатної оперативно реагувати на потреби ринку праці та забезпечувати сталу конкурентоспроможність німецької економіки.

Для того щоб розкрити механізми функціонування дуальної моделі на рівні вищої освіти, насамперед необхідно визначити, як саме принцип «двох місць навчання» структурно й змістовно задає рамки освітнього процесу. Нижче узагальнено ключові аналітичні положення, що пояснюють, чому «дуальність» виступає центральною

ознакою системи та у яких вимірах вона проявляється на практиці.

Отже, «дуальність» – це стрижнева характеристика дуальної системи вищої освіти, яка поєднує два місця навчання – ЗВО та підприємство (BIBB, 2023). Принцип реалізується передусім через змістовну й інституційну інтеграцію та координацію цілей між обома локаціями (Konegen-Grenier et al., 2001). За висновками проєктної групи BLK, найповніші прояви «дуальності» спостерігаються у таких вимірах: місця навчання; галузь освіти; види кваліфікації; координація освітнього процесу; права та обов'язки сторін; організація й ритм фаз підготовки (Barth et al., 2008).

Далі розглянуто реалізацію принципу «дуальності» у системі вищої освіти у розрізі п'яти ключових аспектів: *місця навчання, взаємодія теорії та практики, фінансове забезпечення, нормативно-правові засади та міжінституційна співпраця*.

Місця навчання. Конструктивною основою дуальної моделі слугує регулярна, структурно задана послідовна зміна місць навчання, яка передбачає, що здобувачі вищої освіти проходять програму, у якій теоретичні та виробничі фази систематично чергуються (Zabeck, 1978). У цьому процесі ЗВО й підприємство виступають рівноправними партнерами, спільно відповідальними за проєктування, реалізацію та моніторинг навчального циклу (BLK, 2003). Для професійно- та практично-інтегруючих моделей характерне долучення закладу професійної освіти, що надає взаємодії трипаритний характер і уможливорює узгодження освітніх і виробничих стандартів (Walter, 1996). Отже, сутність «дуальності» репрезентується циклічним переміщенням здобувача між академічним середовищем і робочим місцем, забезпечуючи безперервну інтеграцію теорії та практики (WR, 1994).

Взаємодія теорії та практики. Фундаментальною метою дуального навчання є системне поєднання академічної складової з виробничою практикою, що унеможливорює розрив між формуванням знань і набуттям професійного досвіду (Zabeck, 1978). Це синтезувальне завдання реалізується шляхом координації навчальних планів, так, навчально-методичні програми ЗВО синхронізуються з виробничими планами підприємств і затверджуються спільною фаховою комісією, до складу якої входять представники ЗВО та галузевих роботодавців (WR, 1994). Починаючи з 2020 року, такі комісії дедалі активніше інтегрують симуляції віртуальної реальності та цифрові фабрики, адаптуючи зміст освітніх програм і

практичних фаз до компетентнісних вимог парадигми Industry 4.0 (BMBF, 2020).

Фінансове забезпечення. Стандартна тривалість дуальної програми становить три-чотири роки, причому витрати розподіляються біпартитно: фінансування академічної складової здійснюється коштом державного бюджету, наприклад, через земельні субвенції, тоді як витрати на виробничі фази покриває підприємство-партнер (WR, 2013). Здобувач вищої освіти укладає індивідуальний договір з підприємством, на підставі якого отримує щомісячну винагороду; ця заробітна плата, окрім особистого доходу, покриває оплату навчання та обов'язкові соціальні внески (Krone, 2015). Починаючи з 2023 року, для малих і середніх підприємств запроваджено федеральну грантову підтримку, що компенсує до 20% витрат, пов'язаних із наставницькою діяльністю та організацією виробничих навчальних місць. Таким чином, модель фінансується на принципах державно-приватного партнерства, доповненого цільовими субсидіями, що підвищують доступність участі малих та середніх підприємств у дуальних програмах.

Нормативно-правові засади. Правове регулювання дуального навчання має дворівневу структуру. З одного боку, академічна складова підпадає під дію земельних Законів «Про вищу освіту», які визначають статус програм, правила акредитації та вимоги до змісту навчальних планів. З іншого боку, виробнича складова регулюється галузевими актами, що встановлюють умови участі підприємств у освітньому процесі. А саме, у професійно-інтегруючих програмах здобувач вищої освіти має можливість отримати формальну професійну кваліфікацію відповідно до положень BBiG та у практично-інтегруючих програмах ключову роль відіграє Закон «Про виробничі ради» (Betriebsverfassungsgesetz, BetrVG), який регламентує права та обов'язки підприємства щодо організації виробничого навчання.

Поєднання цих двох правових полів забезпечується системою обов'язкових тристоронніх договорів між закладом вищої освіти, підприємством та здобувачем вищої освіти, що деталізують навчальний графік, фінансові розрахунки, страхові гарантії й процедури моніторингу якості (Barth et al., 2008). Таким чином, нормативно-правові засади дуальних програм ґрунтуються на принципі юридичної компліментарності освітнього та виробничого секторів.

Міжінституційна співпраця. Координація теоретичної та виробничої компонент дуальної підготовки здійснюється через інституційні механізми спільного врядування – ради, комітети та

спеціалізовані «дуальні офіси», до складу яких входять делегати ЗВО, підприємств і соціальних партнерів. Центральним регуляторним інструментом виступає базовий тристоронній договір, що детально фіксує періодичність чергування освітніх і виробничих фаз, вимоги до кваліфікації майстрів-наставників, критерії доступу здобувачів вищої освіти до дуальної траєкторії та процедури внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості (BLK, 2003). Починаючи з 2022 року, у більшості федеральних земель запроваджено електронні реєстри дуальних контрактів, які уніфікують облік договорів і підвищують прозорість взаємних зобов'язань сторін. Таким чином, міжінституційна співпраця набуває формалізованого й цифровізованого характеру, що зміцнює інтеграційний потенціал дуальної системи.

Таким чином, принцип «дуальності» функціонує як інтегративний структурний механізм, що забезпечує безперервний зв'язок між академічною та виробничою складовими освітнього процесу. Фінансова симетрія держави й бізнесу підтримує економічну стійкість моделі, тоді як багаторівневий нормативний контур – від земельних законів до BBiG та BetrVG – задає чіткі регуляторні межі та балансує інтереси залучених сторін. Інституційна координація, реалізована через спільні дорадчі органи й електронні реєстри дуальних контрактів, гарантує прозорість і синхронізацію дій партнерів. Узгоджені освітні програми, які дедалі активніше інтегрують технологічні рішення Industry 4.0, забезпечують оперативне коригування змісту підготовки відповідно до динаміки ринку праці. У результаті випускник дуальної програми виходить на ринок із водночас академічно верифікованими знаннями та емпірично підтвердженими компетентностями, що мінімізує період його професійної адаптації та підвищує загальну конкурентоспроможність національної економіки.

Основи дуальної системи вищої освіти та дуальної професійної освіти. Аналіз літератури підтверджує наявність тісного зв'язку між дуальною освітою у ЗВО та дуальною системою професійної освіти. Це пояснюється тим, що сучасні дуальні програми ґрунтуються на правовій і структурній взаємодії ЗВО та підприємств, побудованій за зразком класичної дуальної професійної моделі (Zaback et al., 1995). Концепція дуальних програм базується на поєднанні освітніх сегментів, які раніше існували окремо (Krone, 2015). Отже, дуальна освітня модель виступає точкою перетину академічної та професійної освіти і фактично є «перенесенням дуальної системи у вищу освіту» (Osswald, 1988; Kupfer et al., 2014; Purz, 2011).

У подальшому проаналізуємо спільні риси між дуальною системою вищої освіти та дуальною професійною освітою, аби глибше зрозуміти їхню взаємозалежність.

Зміст та етапи розвитку дуальної професійної освіти. Німецька дуальна система професійної освіти пройшла три послідовні етапи еволюції, кожен із яких суттєво розширював її інституційну й функціональну архітектуру (Greinert, 2006). *Етап заснування* (1870–1920) збігся з індустріалізацією та характеризувався поступовим переходом від гільдійного учнівства до фабрично-ремісничої моделі підготовки.

Упродовж *етапу консолідації* (1920–1970) система набула чітких правових обрисів через земельні регламенти та національні рекомендації, що сприяло уніфікації професійних стандартів. Саме тоді формалізувався «принцип консенсусу», за якого соціальні партнери (роботодавці, профспілки, державні органи) спільно розробляли навчальні плани, а шкільна складова була організована у вигляді блокового навчання в професійних школах.

Етап розширення й модернізації (з 1970 р. і донині) розпочався зі схвалення федерального Закону «Про професійну освіту» у 1969 році, що створив єдину нормативну рамку для усієї ФРН. Відтоді система інтегрувала нові галузі, насамперед сектор послуг і інформаційні технології, забезпечила регулярну ревізію регламентів професій і розгорнула мережу міжрегіональних навчально-виробничих центрів. Отже, дуальна професійна освіта еволюціонувала від локальної ремісничої ініціативи до нормативно врегульованої, технологічно гнучкої системи, що слугує фундаментом для подальшої трансмісії «дуального принципу» на рівень вищої освіти.

Дуальна модель професійної підготовки функціонує на базі взаємодії двох автономних, але інституційно взаємопов'язаних суб'єктів – підприємства та професійної школи, що спільно формують освітньо-виробничий простір підготовки кадрів. Саме цю парадигму Німецький комітет з питань освіти вперше означив терміном «*дуальна система*» у 1964 році, підкресливши принцип одночасного навчання у професійній школі та безпосередньо на виробництві. BBiG від 1969 року юридично завершив інституціоналізацію моделі та чинна редакція документа набула сили 1 січня 2020 року.

Реформою Закону «Про професійну освіту» 2005 року було нормативно закріплено три базові засади системи: професійність – органічний зв'язок між освітою, професією та зайнятістю, що

реалізується через загальнонаціональні професійні стандарти (Nikolaus, 2010); консенсус – колегіальна розробка стандартів усіма соціальними партнерами (роботодавцями, профспілками, публічно-правовими установами) (Kutscha, 2006); дуальність – структурне поєднання навчання у професійній школі з практикою на робочому місці, спрямоване на формування цілісної професійної компетентності та набуття безпосереднього виробничого досвіду (Bundestag, 2019).

У сукупності ці принципи забезпечують системну цілісність дуальної професійної освіти, водночас створюючи правову й методичну основу для подальшої трансмісії «дуального» підходу на рівень вищої освіти.

За тими ж критеріями, що у системі вищої освіти, проаналізуємо *принцип «дуальності» у німецькій системі професійної освіти*.

Місця навчання. У структурно-функціональному вимірі німецька дуальна професійна освіта організована як триадна система, що інтегрує підприємство, професійну школу та торговельно-промислову (або ремісничу) палату. Функціональний розподіл між цими суб'єктами є чітко диференційованим і комплементарним, так, підприємство забезпечує виробниче середовище та практичну компоненту підготовки; професійна школа виконує педагогічно-дидактичну функцію, формуючи теоретичний і загальнопрофесійний зміст; палата виступає наглядово-сертифікаційним органом, відповідальним за стандартизацію й зовнішнє забезпечення якості процесу навчання. Така трикомпонентна модель створює інституційну рівновагу, у межах якої кожен учасник освітнього процесу виконує логічно обумовлену і взаємодоповнювальну роль у підготовці кваліфікованих кадрів.

Взаємодія теорії та практики. Принцип «дуальності» покликаний забезпечити функціональний паритет між засвоєнням теоретичних знань та формуванням практичних умінь (Euler, 2013). Цей баланс реалізується через диференційований розподіл освітніх функцій: професійна школа відповідає за систематизацію та трансляцію теоретико-методологічних компонентів програми, тоді як підприємство забезпечує набуття професійних компетентностей, безпосередньо релевантних конкретним виробничим завданням.

Фінансове забезпечення. Економічна модель дуальної професійної освіти має характер державно-приватного партнерства, витрати на виробничу фазу несуть підприємства, тоді як утримання професійних шкіл фінансують федеральні землі; частка бізнесу в загальній структурі фінансового

навантаження сягає близько 85% (Baron, 2007). До структури корпоративних витрат входять: заробітна плата здобувачів професійної освіти та відповідні соціальні нарахування; винагорода майстрів-наставників і гонорари зовнішніх тренерів; матеріально-технічне забезпечення процесу (виробничі майстерні, інструменти, навчальні матеріали); супутні видатки – іспитові збори, спецодяг, страхування та інше. Відповідно до § 17 BBiG підприємство зобов'язане гарантувати здобувачам професійної освіти «адекватну винагороду», розмір якої має бути економічно виправданим та стимулювати залучення молоді до системи. Таким чином, фінансова конфігурація дуальної моделі поєднує суспільну відповідальність держави за теоретичну складову з інвестиційною зацікавленістю бізнесу в практичній підготовці, що забезпечує гнучку реакцію системи на кон'юнктурні коливання ринку праці.

Нормативно-правові засади. Функціонування дуальної системи професійної освіти унормоване низкою взаємопов'язаних актів різних ієрархічних рівнів. Фундаментальне регулятивне поле задають BBiG та HwO, які визначають структуру учнівського договору, порядок підсумкової атестації, вимоги до кваліфікації майстра-наставника й обсяг навчально-виробничого часу. Педагогічна складова, що реалізується у ЗПО, конкретизується нормативними актами федеральних земель, які затверджують рамкові навчальні плани й стандарти ресурсного забезпечення (Pahl, 2012).

Виробничу частину програми безпосередньо регламентують рамкові плани професійної підготовки, ухвалені на федеральному рівні; вони корелюються з корпоративними планами підприємства-навчальної бази, за дотримання яких воно несе пряму відповідальність (Pahl, 2012). Комплексну нормативну архітектуру доповнюють підзаконні акти цільового призначення, зокрема: Постанова про придатність майстрів-наставників (Ausbilder-Eignungsverordnung, AEVO) визначає мінімальний рівень педагогічної та професійної придатності майстра-наставника; Закон «Про охорону праці молоді» (Jugendarbeitsschutzgesetz, JArbSchG) регулює тривалість робочого часу, умови праці та охорону здоров'я неповнолітніх здобувачів професійної освіти; Закон «Про виробничі ради» (Betriebsverfassungsgesetz, BetrVG) гарантує участь працівників у корпоративному самоврядуванні й поширює це право на учнів та їх наставників; Закон «Про підтримку підвищення кваліфікації» (Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz, AFBG) передбачає державні гранти й пільгові кредити для подальшого професійного навчання.

Узгоджене застосування зазначених нормативних інструментів формує цілісне правове середовище, у межах якого забезпечуються якість підготовки, захист прав здобувача професійної освіти та інституційна відповідальність усіх залучених суб'єктів.

Міжінституційна співпраця. Ефективність німецької дуальної моделі безпосередньо корелює з рівнем координації між її ключовими учасниками – підприємствами, професійними школами та торговельно-промисловими палатами. Кооперація охоплює повний цикл підготовки, від спільної розробки рамкових і виробничих навчальних планів до процедур внутрішнього та зовнішнього контролю результатів (Pätzold et al., 1998). На рівні підприємства якісна організація навчання передбачає чітко визначені організаційні рамки, сертифікованих майстрів-наставників, описані профілі компетентностей здобувачів професійної освіти, стандартизовані виробничі програми та верифіковані процедури оцінювання.

Професійна школа, підпорядкована відповідній федеральній землі, формує теоретико-методологічний компонент програми та координує його з виробничими планами підприємства. Ступінь співпраці визначається, зокрема, рівнем структурованості освітніх процесів на підприємствах і наявністю узгоджених дидактичних матеріалів і стандартів якості. Торговельні палати виконують функцію зовнішнього оцінювання, зокрема затверджують екзаменаційні завдання та видають свідоцтва про кваліфікацію.

За критеріями, окресленими Ейлером (Pätzold et al., 1998), високоорганізована навчальна структура підприємства має включати: формалізовані організаційні рамки; фахово та педагогічно кваліфікованих наставників; чітко регламентовані вимоги до персоналу, відповідального за підготовку; конкретизовані профілі діяльності здобувачів професійної освіти; комплексні керівні вказівки й виробничі навчальні плани, що містять дидактичні матеріали, стандарти якості та процедури їх регулярної верифікації.

Нормативне підґрунтя компоненти професійної освіти формують постанови Постійної конференції міністрів освіти й культури земель Німеччини (Kultusministerkonferenz, КМК). Серед основоположних документів – «Рамкова угода про професійну школу» (15.03.1991), «Основи та заходи з оптимізації організації навчання в професійних школах» (04.12.1997) та «Методичні рекомендації щодо розроблення рамкових навчальних планів у професійних школах» (10.05.2007). КМК координує реалізацію цих нормативів на рівні окремих

земель, у такий спосіб забезпечуючи міжрегіональну порівнюваність освітніх результатів.

Центральним науково-експертним інститутом системи є BIBB, чий мандат охоплює методичний супровід професійної освіти, підготовку щорічного «Звіту про професійну освіту» для Федерального міністерства освіти та досліджень, ведення офіційної статистики та організацію міжнародних проєктів співпраці. На рівні конкретних професій регламенти, затверджені згідно з BBiG та HwO, визначають назву професії, її тривалість, опис діяльності, структурований навчальний план і вимоги до підсумкових іспитів (§ 5 BBiG). Типова тривалість дуальної програми повного циклу становить від двох до трьох із половиною років, протягом яких здобувач професійної освіти по чергово проходить блоки шкільного та виробничого навчання (BMBF, 2020: 6).

Узгоджена діяльність цих інституційних ланок – підприємства, професійної школи, палати, КМК і BIBB – забезпечує нормативну стабільність, дидактичну цілісність і високу адаптивність дуальної професійної освіти до вимог сучасного ринку праці, створюючи тим самим підґрунтя для її успішного перенесення на рівень вищої освіти.

У сукупності ці п'ять вимірів формують цілісну правово-організаційну й фінансову систему, в якій «дуальність» не є формальним принципом, а виступає сутнісним механізмом інтеграції освіти з виробництвом. Саме ця модель послугувала концептуальною основою для розбудови дуальних програм на рівні вищої освіти, де аналогічні параметри – інституційна паритетність, погоджений навчальний контент, змішане фінансування та правовий консенсус – забезпечують синергію академічних і ринкових інтересів.

Дуальна система професійної освіти як концептуальне підґрунтя дуального навчання у секторі вищої освіти. R. Krone (2015) розглядає дуальну форму здобуття освіти як інструмент підвищення прозорості й перехідності між академічним та професійним сегментами освітньої системи, підкреслюючи безпосередню спадкоємність між класичною дуальною професійною моделлю та її інституційним транспонуванням у систему вищої освіти. Показово, що ще 1971 році компанія AT «Даймлер-Бенц» у листі до земельного міністерства культури наголошувала на доцільності «перенесення дуальної системи» у сферу вищої освіти (Osswald, 1988), чим фактично задала вектор подальшої експансії моделі.

Узагальнений порівняльний аналіз демонструє низку системних відмінностей між дуальною моделлю професійної освіти та дуальними формами вищої освіти.

По-перше, на рівні кінцевої кваліфікації професійна траєкторія завершується сертифікатом або свідоцтвом про присвоєння робітничої кваліфікації, що підтверджує фах за стандартами BBiG та HwO; у дуальній вищій освіті результатом є подвійна кваліфікація: професійний ступінь і освітній ступінь бакалавр, або винятково освітній ступінь бакалавра/магістра, залежно від формату програми.

По-друге, локація теоретичної складової різниться: у професійній моделі її забезпечує ЗПО, тоді як у системі вищої освіти – ЗВО.

Третя відмінність стосується нормативного контуру. Професійну систему регулюють федеральні закони про професійну освіту і ремесла у поєднанні з галузевими регламентами професій. Натомість дуальні програми вищої освіти базуються передусім на земельному законодавстві й деталізуються двосторонніми чи тристоронніми угодами між закладом освіти та підприємством.

Четвертий вимір – стандарти практичної підготовки. Для здобувачів професійної освіти вони уніфіковані у вигляді федеральних виробничих планів, тоді як для здобувачів вищої освіти формуються варіативні корпоративні програми, що узгоджуються з навчальним планом закладу вищої освіти.

П'ята відмінність – екзаменаційні процедури. У професійній освіті теоретичний іспит проводить ЗПО, а практичний – галузева палата. У вищій освіті практичні іспити палатою можливі лише в освітньо-виробничих програмах; загальнотеоретичну атестацію здійснює ЗВО.

Ці структурні контрасти відбивають і різне тлумачення самого принципу «дуальності». У професійному сегменті він ґрунтується на трьох базових засадах – поєднання ЗПО й виробництва, професійну спрямованість і консенсусну модель врядування (BIBB, 2023). У вищій освіті «дуальність» доповнюється дослідницьким та інноваційним виміром, а також більш гнучкими механізмами формування змісту практики.

Висока результативність дуальної системи професійної освіти зумовлена злагодженою взаємодією закладів професійної освіти, підприємств і торговельних палат, чіткою нормативною базою та паритетним фінансуванням. Саме ця інституційна конструкція стала підґрунтям для успішної експансії «дуального» принципу у сферу вищої освіти, що дало змогу вибудувати безперервний освітній ланцюг «заклад професійної освіти – підприємство – заклад вищої освіти» і посилити адаптивність системи до динаміки сучасного ринку праці.

Статистичні тенденції розвитку дуального навчання. У 2019–2024 рр. німецький сектор системи вищої дуальної освіти зберіг стабільну експансійну динаміку за всіма ключовими показниками (BIBB 2024; Destatis 2025). Пропозиція дуальних освітніх програм зросла з 1587 до 1989, що відповідає середньорічному темпу приросту біля 4,6%. Кількість здобувачів вищої дуальної освіти збільшилася з 108,0 тисяч до 127,4 тисяч осіб, що становить 3,3%, а число підприємств-партнерів – із 53 800 до 60 250, що становить 2,3% на рік. Отже, частка здобувачів вищої освіти дуальних освітніх програм у загальній масі німецького студентства зростає швидше, ніж контингент класичних програм, що підтверджує конкурентоспроможність формату.

Порівняльна ефективність з класичними освітніми програмами свідчить, що підвищена академічна й виробнича вимогливість дуальних програм компенсується істотними соціально-економічними дивідендами, що показано у таблиці 1.

У контексті трансформацій, що відбуваються у сфері професійної освіти і підготовки кадрів, середньострокова перспектива до 2030 року окреслює низку *комплексних викликів*, які потребують системної адаптації національної освітньої політики Німеччини та інституційної практики.

Одним із ключових напрямів є цифровізація виробничих процесів, що обумовлює необхідність переосмислення та оновлення освітніх стандартів відповідно до вимог концепції Industry 4.0. Зокрема, актуальним стає інтегрування технологій віртуальної та доповненої реальності та у освітні модулі, а також формування цифрових компетентностей, зокрема в галузі науки про обробку та подання даних у цифровій формі, як обов'язкової складової сучасної професійної підготовки.

Іншим важливим викликом залишається скорочення контингенту абітурієнтів. За прогнозами Федерального статистичного відомства Німеччини (Destatis), до 2030 року очікується зменшення кількості потенційних абітурієнтів приблизно на 6%. Це створює передумови для дефіциту квалі-

фікованих кадрів і потребує впровадження стратегій активного залучення альтернативних цільових груп, включаючи міжнародних здобувачів освіти та доросле населення, залучене до системи професійної освіти.

У зв'язку з цим, інтернаціоналізація професійної освіти набуває стратегічного значення, однак її ефективність наразі стримується низкою адміністративних та соціокультурних бар'єрів. Серед них – складнощі у процедурі визнання попередніх кваліфікацій, а також мовна асиміляція, яка є критичним чинником для успішної інтеграції іноземних здобувачів освіти у національний освітній простір Німеччини.

Нарешті, якість виробничої компоненти професійної підготовки залишається нерівномірною. Згідно з висновками Наукової ради Німеччини за 2013 рік, існує значна варіативність у рівні підготовки майстрів-наставників, що працюють у сфері дуальної освіти. Це вимагає розроблення та впровадження єдиних національних вимог до системи безперервного професійного розвитку наставників, які забезпечують практичну складову освітнього процесу.

Системна експансія дуальних освітніх програм зростає на 3,3%, здобувачі вищої освіти на рік при більш ніж 90% працевлаштуванні – підтверджує їхню високу ринкову валідацію. Проте подальше зростання потребуватиме синхронізованого оновлення стандартів під цифрову трансформацію, демографічних стимулів і міжнародної експансії, інакше темпи можуть сповільнитися вже у середньостроковій перспективі.

Перспективи та впровадження дуальної форми у секторі вищої освіти України. У процесі впровадження дуальної освіти в українському секторі вищої освіти спостерігається зростання кількості експериментальних ініціатив, які дають змогу оцінити ефективність нових моделей взаємодії між ЗВО та роботодавцями. Дослідження, проведене на базі Національного технічного університету України «КПІ ім. Ігоря Сікорського» А. Мельниченко та О. Семашком, демонструє позитивний

Таблиця 1

Порівняльна характеристика дуальної та класичної освітніх програм

№ з/п	Показник	Дуальна освітня програма	Класична освітня програма
1	Стандартна тривалість	3–4 роки	3–5 років
2	Фінансове забезпечення здобувачів вищої освіти під час навчання	1100 – 1400 € / міс.	Не передбачена
3	Працевлаштування протягом шести місяців після випуску	90–95%	75–80%
4	Гнучкість навчального плану	Обмежена умовами тристороннього контракту	Вища, але менш пов'язана з конкретним роботодавцем

синергетичний ефект від інтеграції академічних компонентів із тривалими фазами виробничої підготовки. Така інтеграція сприяє глибшому засвоєнню теоретичного матеріалу в реальному контексті застосування знань. Водночас виявлено низку суттєвих бар'єрів, зокрема відсутність уніфікованих критеріїв оцінювання виробничої практики та неоднорідність очікувань з боку роботодавців щодо глибини та профілю академічної підготовки студентів.

Досвід Національного університету харчових технологій та Національного університету «Львівська політехніка» підтверджує економічну та соціальну доцільність впровадження дуальної системи. Зокрема, зафіксовано значне скорочення середнього періоду працевлаштування випускників – до 1,8 місяця, що є істотно меншим у порівнянні з показником 4,6 місяця для випускників традиційних освітніх програм. Крім того, було відзначено зростання частки студентів, які навчаються на умовах контракту й готові брати участь у співфінансуванні освітнього процесу разом з роботодавцями, що свідчить про підвищення мотивації та економічному інтересі ключових зацікавлених сторін, так званих стейкхолдерів.

Упродовж останніх років Україна здійснила низку кроків щодо формування нормативно-правової бази для впровадження дуальної форми здобуття вищої освіти. Сформовані базові положення створюють інституційні умови для запуску та реалізації пілотних програм, а також для поступового масштабування моделі в системі вищої освіти. Водночас аналіз чинної нормативної рамки виявляє низку концептуальних прогалин, що стримують повноцінну імплементацію дуальної освіти та обмежують залучення ключових зацікавлених сторін, зокрема бізнесу.

З наказом № 426 від 15 квітня 2023 року Міністерство освіти і науки України затвердило Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти. Документ установлює процедуру укладання тристоронніх договорів «заклад вищої освіти – підприємство – здобувач вищої освіти», визначає структуру індивідуального навчального плану і критерії підсумкового оцінювання. У межах нормативного експерименту було відібрано 40 пілотних бакалаврських і магістерських освітніх програм у 28 університетах в галузях машинобудування, ІТ, агроінженерія, логістика та харчові технології.

Подальшу регулятивну конкретизацію забезпечила Постанова Кабінету Міністрів України № 981 від 12 серпня 2024 року «Про особливості фінансування підготовки здобувачів вищої освіти

за дуальною формою». Вона закріплює принцип розподілу витрат: роботодавець може напряму покривати до 50% вартості освітньої послуги, решта компенсується коштом держзамовлення або контракту здобувача із правом податкового вирахування для компанії. Постанова містить детальний порядок переказу коштів, вимоги до фінансової звітності та критерії відбору підприємств-партнерів щонайменше дві успішні господарські операції в профільній галузі, відсутність податкової заборгованості, наявність сертифікованого майстра-наставника тощо.

Однак, однією з ключових проблем залишається обмежений характер податкових стимулів для роботодавців, які беруть участь у програмах дуальної освіти. Наразі можливість відносити витрати на підготовку фахівців до складу операційних витрат є єдиною доступною формою фіскального заохочення. Механізми глибшої податкової підтримки, зокрема запровадження інвестиційного податкового кредиту або прискореної амортизації витрат на навчальну інфраструктуру, відсутні в чинному законодавстві, що знижує інтерес приватного сектору до довгострокового інвестування у розвиток освітнього середовища.

Ще однією нормативною невизначеністю є юридичний статус навчального договору, який укладається між здобувачем освіти та роботодавцем. Попри наявність взаємних зобов'язань сторін, правова природа такого договору залишається невизначеною, оскільки він характеризується множинністю ознак, притаманних трудовим правовідносинам. Відсутність чітко визначених соціальних гарантій для здобувачів вищої освіти, які перебувають на виробничій фазі навчання, а також неврегульованість механізмів сплати єдиного соціального внеску свідчать про потребу в оновленні трудового та соціального законодавства з урахуванням особливостей дуального формату.

Крім того, процес акредитації освітніх програм із дуальним компонентом здійснюється відповідно до загальних процедур, розроблених для класичних академічних програм. Такий підхід не враховує специфічні характеристики дуального навчання, зокрема частку практичної підготовки, наявність системи наставництва на підприємстві, інтеграцію корпоративних індикаторів ефективності у навчальний процес. Відсутність спеціалізованих критеріїв для оцінювання якості дуальних програм створює ризик формального підходу до їхньої акредитації.

Нарешті, актуальною проблемою залишається фрагментарність механізмів моніторингу якості

практичної складової. На національному рівні відсутній єдиний електронний реєстр тристоронніх угод між ЗВО, здобувачами та роботодавцями, що унеможливорює системний аналіз залучення бізнесу та дотримання зобов'язань усіма сторонами. Аналогічні рішення, наприклад платформа AusbildungVerzeichnis – онлайн-реєстр професійної підготовки, функціонують у Німеччині як інструмент прозорості, моніторингу та забезпечення якості професійної підготовки, і можуть бути адаптовані до українських умов із урахуванням цифрових інфраструктур.

Висновки. Аналіз німецького досвіду засвідчує, що дуальна професійна та дуальна вища освіта формують єдину, еволюційно взаємопов'язану систему. Первинна модель «підприємство – професійна школа», юридично закріплена у Законі «Про професійну освіту» та Законі «Про ремесла», задала ключові принципи – професійність, консенсус, дуальність. Подальший «трансфер» дуальної професійної освіти у систему вищої освіти зберіг інституційну паритетність двох місць навчання, але збагатився академічною, дослідницькою та інноваційною складовою. У результаті утворився безперервний освітньо-професійний ланцюг «заклад професійної освіти – підприємство – заклад вищої освіти», який демонструє стабільне зростання. З 2019 по 2024 роки кількість здобувачів вищої дуальної освіти у Федеративній Республіці Німеччина зросла з 108 до 127 тисяч, а коефіцієнт працевлаштування випускників стабільно перевищує 90%.

Взаємодія професійного та вищого секторів реалізується через спільні рамкові плани, узгоджені стандарти наставництва та змішане фінансування, що мінімізує розрив між теорією та виробничою практикою й прискорює адаптацію молодих фахівців до потреб ринку праці. Емпіричні дані свідчать: дуальна траєкторія забезпечує студентам гарантовану винагороду під час навчання та суттєво скорочує період входження у професійну діяльність; для роботодавців вона знижує транзакційні витрати на рекрутинг і підвищує лояльність персоналу.

Україна вже зробила перші кроки до системної імплементації дуальної форми у вищій освіті. Однак для переходу від експериментальної стадії до повноцінної моделі вимагає усунення низки регуляторних і організаційних бар'єрів: запровадити податкові стимули для бізнесу, установити національні стандарти сертифікації наставників, адаптувати акредитаційні процедури до специфіки виробничих фаз та створити цифровий реєстр тристоронніх договорів. Концептуальне розма-

їття – професійно-інтегруючі, практично-інтегруючі та кластерні формати – дозволяє швидко коригувати модель під галузеві особливості української економіки.

Отже, саме взаємодоповнюваність дуальної професійної й дуальної вищої освіти забезпечує стійкість німецької системи та може стати каталізатором модернізації українського сектору. За умови реалізації запропонованих регулятивно-фінансових і організаційних кроків Україна здатна сформувати конкурентоспроможну дуальну систему освіти, що посилить інтеграцію національної вищої школи з реальним сектором економіки, зменшить структурне безробіття молоді та підвищить її участь у високотехнологічних виробничих і дослідницьких процесах.

Визначені ключові напрями подальших досліджень та невирішені проблемні аспекти:

Інтеграція інноваційної діяльності в дуальні програми магістерського рівня. У зарубіжному науковому дискурсі лише фрагментарно розглядаються підходи до інтеграції дослідницьких модулів у структуру дуальної вищої освіти. В українському контексті ця тематика перебуває на початковій стадії розробки й практично не представлена в аналітичному полі.

Економетрична валідація зовнішніх ефектів. Відсутність довгострокових панельних і регіонально дезаггегованих статистичних даних унеможливорює кількісне оцінювання впливу дуальної моделі на валовий регіональний продукт, динаміку продуктивності праці та трансформацію внутрішньої міграції молоді.

Системи забезпечення якості наставництва. Незважаючи на активне обговорення доцільності запровадження обов'язкової сертифікації наставників за моделлю безперервного професійного розвитку (Continuous Professional Development), у науковій літературі відсутні емпірично обґрунтовані порівняльні оцінки ефективності різних форматів професійного вдосконалення наставників на підприємствах.

Фіскальні та фінансові стимули участі бізнесу. Хоча в роботах Н. Холявко та А. Мельниченка наявні окремі пропозиції щодо податкового заохочення підприємств до участі в дуальних програмах, наразі відсутня цілісна модель державної фінансової підтримки, скоординована з бюджетними обмеженнями та макрофіскальними параметрами.

Отже, світова література переконливо доводить соціально-економічну ефективність дуальної парадигми, однак залишається низка концептуальних лакун, пов'язаних із балансом між вузь-

копрофесійною та інноваційною складовими, механізмами сертифікації наставництва й фінансовими стимулами для малого бізнесу. Українські дослідження наразі перебувають на стадії нормативно-організаційної адаптації та потребують поглиблених емпіричних і економетричних студій, що дозволять оцінити довготермінові ефекти моделі для ринку праці та інноваційного розвитку.

Напрями подальших робіт доцільно спрямувати на апробацію кластерних фінансових схем, розроблення ключового показника ефективності для підприємств-партнерів і створення національної системи моніторингу якості наставництва.

Без залучення роботодавців через податкову мотивацію дуальна модель в Україні залишиться фрагментарною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Baron S. C. Das duale System der Berufsausbildung unter dem Einfluss der europäischen Berufsbildungspolitik: Entwicklungsprozesse und Herausforderungen. – Bonn : Universitätsverlag, 2007. – 365 S.
2. Barth H., Reischl K. (Hrsg.) Qualitätssicherung dualer Studiengänge: Tagungsband zur Fachtagung am 04. März 2008. – Berlin : b.v., 2008. – 48 S.
3. Bundesinstitut für Berufsbildung. Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. – Bonn : Eigenverlag, 2024. – 545 S.
4. Bundesinstitut für Berufsbildung. AusbildungPlus – Duales Studium in Zahlen 2022: Trends und Analysen. – Bonn : Bundesinstitut für Berufsbildung, 2023. – 72 S.
5. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Empfehlungen zur Weiterentwicklung des dualen Studiums. – Bonn : Bund-Länder-Kommission, 2003. – 36 S.
6. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bericht der Projektgruppe «Duales Studium». – Bonn : Bund-Länder-Kommission, 2005. – 48 S.
7. Deissinger T., Heine R., Ott M. The dominance of apprenticeships in the German VET system and its implications for Europeanisation: A comparative view in the context of the EQF and the European LLL strategy : Journal of Vocational Education and Training. – 2011. – Vol. 63, No. 3. – S. 397–416.
8. Euler D. Das duale System in Deutschland. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 2013. Vol. 42. No. 4. S. 15–20.
9. Greinert W. D. Das «deutsche System» der Berufsausbildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2006. Vol. 9. S. 499–512.
10. Hofmann S., König M., Brenke P. AusbildungPlus – Duales Studium in Zahlen 2022. Bonn : Bundesinstitut für Berufsbildung, 2023. – 72 S.
11. Konegen-Grenier C., Werner D. Koordination dualer Studiengänge. Wissenschaftsmanagement. 2001. Vol. 7. No. 3. S. 7–12.
12. Krone R. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Wiesbaden : Springer VS, 2015. – 214 S.
13. Kupfer M., Köhlmann-Eckel M., Kolter J. Dual studieren: Modelle und Perspektiven. Münster : Waxmann, 2014. – 192 S.
14. Kutscha G. Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland: Vorlesungs- und Seminarskript. – Universität Duisburg-Essen, 2006. – S. 47.
15. Nikolaus R. Konsensprinzip in der Berufsbildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 2010. Vol. 39. No. 5. S. 315–320.
16. Osswald K. Das Stuttgarter Modell: praxisorientierte Hochschulausbildung. Köln : Deutscher Instituts-Verlag, 1988. – 144 S.
17. Pahl J. Das Berufsbildungsgesetz und die Handwerksordnung. München : C. H. Beck, 2012. – 256 S.
18. Purz A. Duale Studiengänge in Deutschland: Entwicklung und Perspektiven. Bielefeld : W. Bertelsmann, 2011. – 168 S.
19. Pätzold G., Drees G., Thiele H. Kooperation in der beruflichen Bildung: zur Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern im Metall- und Elektrobereich. – Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, 1998. – S. 35–36.
20. Statistisches Bundesamt. Pressemitteilung No. 138/2025: 1,8 % weniger neue Ausbildungsverträge. Wiesbaden : Statistisches Bundesamt, 2025. – 2 S.
21. Statistisches Bundesamt. Wintersemester 2024/25: Studierendenzahl auf neuem Höchststand. Wiesbaden : Statistisches Bundesamt, 2024. – 2 S.
22. Walter J. Prüfungen und Beurteilungen in der beruflichen Bildung: Kritik der aktuellen Praxis und Entwurf einer Neuorientierung vor dem Hintergrund einer veränderten Qualifikationsentwicklung und neuerer erkenntnistheoretischer und berufspädagogisch-didaktischer Ansätze. – Frankfurt am Main : Lang, 1996. – 312 S.
23. Wissenschaftsrat. Stellungnahme zur Weiterentwicklung der Berufsakademien. Köln : Wissenschaftsrat, 1994. – 61 S.
24. Wissenschaftsrat. Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. Mainz : Wissenschaftsrat, 2013. – 50 S.
25. Weng G. Bildung und Wirtschaft. Baden-Württembergs Kulturpolitik auf neuen Wegen. In: Keil J. (Hrsg.). Die westdeutsche Wirtschaft und ihre führenden Männer. Teil IV. Frankfurt am Main : Lesebuch der deutschen Industrie, Land Baden-Württemberg, 1966. S. 17–21.
26. Zabeck J. Duale Systeme der Berufsausbildung. Berlin : Duncker & Humblot, 1978. – 280 S.
27. Zabeck J., Zimmermann B. Berufsbildung in Deutschland. Berlin : Edition Sigma, 1995. – 324 S.

28. Глазкова І., Хижняк І. Становлення теоретичного та практичного компонентів дуальної системи освіти в Німеччині. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2022. № 9. С. 70–83.
29. Кабінет Міністрів України. Постанова № 981 від 27 серпня 2024 р. Київ : Урядовий кур'єр, 2024. – 4 с.
30. Мельниченко А., Семашко О. Формування концептуальних засад впровадження дуальної освіти в Україні. Гуманітарний вісник. Серія: Педагогіка, психологія та соціальні роботи. – 2023. – № 53. – С. 136–140. – DOI: 10.33216/2522-4360-2023-53-136-140.
31. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти : наказ від 13.04.2023 № 426. Київ : МОН України, 2023. – 12 с.
32. Холявко Н., Мельниченко А. Впровадження дуальної освіти в університетах України: синергетичні ефекти для стейкхолдерів. Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки. 2024. Т. 2, № 1. С. 2304–2310.

REFERENCES

1. Baron S. C. (2007). Das duale System der Berufsausbildung unter dem Einfluss der europäischen Berufsbildungspolitik: Entwicklungsprozesse und Herausforderungen [The dual system of vocational education and training under the influence of European VET policy: development processes and challenges]. Universitätsverlag, Bonn. [in German].
2. Barth H., Reischl K. (Eds.) (2008). Qualitätssicherung dualer Studiengänge: Tagungsband zur Fachtagung am 04. März 2008 [Quality assurance of dual study programmes: Conference proceedings of the expert meeting on 4 March 2008]. b.v., Berlin. [in German].
3. Bundesinstitut für Berufsbildung (2024). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung [Data report on the 2024 Vocational Education and Training Report: Information and analyses on the development of vocational education and training]. Eigenverlag, Bonn. [in German].
4. Bundesinstitut für Berufsbildung (2023). AusbildungPlus – Duales Studium in Zahlen 2022: Trends und Analysen [AusbildungPlus – Dual study in figures 2022: Trends and analyses]. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. [in German].
5. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2003). Empfehlungen zur Weiterentwicklung des dualen Studiums [Recommendations on the further development of dual study programmes]. Bund-Länder-Kommission, Bonn. [in German].
6. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2005). Bericht der Projektgruppe «Duales Studium» [Report of the project group “Dual study programme”]. Bund-Länder-Kommission, Bonn. [in German].
7. Deissinger T., Heine R., Ott M. (2011). The dominance of apprenticeships in the German VET system and its implications for Europeanisation: A comparative view in the context of the EQF and the European LLL strategy. Journal of Vocational Education and Training.
8. Euler D. (2013). Das duale System in Deutschland [The dual system in Germany]. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. [in German].
9. Greinert W. D. (2006). Das «deutsche System» der Berufsausbildung [The „German system“ of vocational education and training]. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. [in German].
10. Hofmann S., König M., Brenke P. (2023). AusbildungPlus – Duales Studium in Zahlen 2022 [AusbildungPlus – Dual study in figures 2022]. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. [in German].
11. Konegen-Grenier C., Werner D. (2001). Koordination dualer Studiengänge [Coordination of dual study programmes]. Wissenschaftsmanagement. [in German].
12. Krone R. (2015). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung [Permeability between vocational and academic education]. Springer VS, Wiesbaden. [in German].
13. Kupfer M., Köhlmann-Eckel M., Kolter J. (2014). Dual studieren: Modelle und Perspektiven [Studying in a dual system: Models and perspectives]. Waxmann, Münster. [in German].
14. Kutscha, G. (2006). Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland: Vorlesungs- und Seminarskript [Vocational education system and vocational education policy in the Federal Republic of Germany: Lecture and seminar script]. Universität Duisburg-Essen. [in German].
15. Nikolaus R. (2010). Konsensprinzip in der Berufsbildung [The consensus principle in vocational education and training]. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. [in German].
16. Osswald K. (1988). Das Stuttgarter Modell: praxisorientierte Hochschulausbildung [The Stuttgart model: practice-oriented higher education]. Deutscher Instituts-Verlag, Köln. [in German].
17. Pahl J. (2012). Das Berufsbildungsgesetz und die Handwerksordnung [The Vocational Training Act and the Crafts Code]. C. H. Beck, München. [in German].
18. Purz A. (2011). Duale Studiengänge in Deutschland: Entwicklung und Perspektiven [Dual study programmes in Germany: Development and perspectives]. W. Bertelsmann, Bielefeld. [in German].
19. Pätzold, G., Drees, G., Thiele, H. (1998). Kooperation in der beruflichen Bildung: Zur Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern im Metall- und Elektrobereich [Cooperation in vocational education: On the collaboration of trainers and vocational school teachers in the metal and electrical sector]. Schneider-Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler. [in German].
20. Statistisches Bundesamt (2025). Pressemitteilung Nr. 138/2025: 1,8 % weniger neue Ausbildungsverträge [Press release No. 138/2025: 1.8% fewer new training contracts]. Statistisches Bundesamt, Wiesbaden. [in German].
21. Statistisches Bundesamt (2024). Wintersemester 2024/25: Studierendenzahl auf neuem Höchststand [Winter semester 2024/25: Number of students at a new record high]. Statistisches Bundesamt, Wiesbaden. [in German].
22. Walter J. (1996). Prüfungen und Beurteilungen in der beruflichen Bildung: Kritik der aktuellen Praxis und Entwurf einer Neuorientierung vor dem Hintergrund einer veränderten Qualifikationsentwicklung und neuerer erkenntnistheoretischer

und berufspädagogisch-didaktischer Ansätze [Examinations and assessments in vocational education: Critique of current practice and proposal for a reorientation in light of changing qualification developments and newer epistemological and didactic approaches]. Lang, Frankfurt am Main. [in German].

23. Wissenschaftsrat (1994). Stellungnahme zur Weiterentwicklung der Berufsakademien [Statement on the further development of the vocational academies]. Wissenschaftsrat, Köln. [in German].

24. Wissenschaftsrat (2013). Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier [Recommendations on the development of dual study programmes. Position paper]. Wissenschaftsrat, Mainz. [in German].

25. Weng G. (1966). Bildung und Wirtschaft. Baden-Württembergs Kulturpolitik auf neuen Wegen [Education and economy. Baden-Württemberg's cultural policy on new paths]. In: Keil J. (Ed.), Die westdeutsche Wirtschaft und ihre führenden Männer, Part IV, Lesebuch der deutschen Industrie, Land Baden-Württemberg, Frankfurt am Main. [in German].

26. Zabeck J. (1978). Duale Systeme der Berufsausbildung [Dual systems of vocational education and training]. Duncker & Humblot, Berlin. [in German].

27. Zabeck J., Zimmermann B. (1995). Berufsbildung in Deutschland [Vocational education and training in Germany]. Edition Sigma, Berlin, 324 S. [in German].

28. Hlaskova I., Khyzhniak I. (2022). Stanovlennia teoretychnoho ta praktychnoho komponentiv dualnoi systemy osvity v Nimechchyni. [Formation of theoretical and practical components of the dual education system in Germany] Profesiionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty, 9, 70–83. [in Ukrainian].

29. Kabinet Ministriv Ukrainy (2024). Postanova № 981 vid 27 serpnia 2024 r. [Resolution No. 981 of August 27, 2024] Uriadovi kurier, Kyiv, 4 p. [in Ukrainian].

30. Melnychenko, A. A., Semashko, O. V. (2023). Formuvannia kontseptualnykh zasad vprovadzhennia dualnoi osvity v Ukraini. [Formation of conceptual foundations for the implementation of dual education in Ukraine] Humanitarnyi visnyk. Seriia: Pedahohika, psykholohiia ta sotsialni roboty. [in Ukrainian].

31. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (2023). Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dualnu formu zdobuttia fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity: nakaz vid 13.04.2023 № 426. [On the approval of the Regulation on the dual form of obtaining professional pre-tertiary and higher education: Order No. 426 of 13.04.2023] MON Ukrainy, Kyiv. [in Ukrainian].

32. Kholiavko N., Melnychenko A. (2024). Vprovadzhennia dualnoi osvity v universytetakh Ukrainy: synerhetychni efekty dlia steikholderiv. [Implementation of dual education in Ukrainian universities: Synergetic effects for stakeholders] Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu. Ekonomichni nauky, 2(1), 2304–2310. [in Ukrainian].