УДК 377.091(4)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.3.4

Ірина ЗАБІЯКА
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології та прикладної лінгвістики, Луцький національний технічний університет, вул. Львівська, 75, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43000
***ORCID:** 0000-0002-9535-5490*

Бібліографічний опис статті: Забіяка, І. (2026). Професійна освіта і навчання в країнах Європейського Союзу. *Acta Paedagogica Volynienses,* 3, 27–32, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.3.4

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА І НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

З початку 2000-х років Європейський Союз впроваджує політику розвитку суспільства знань. Освіта та професійна підготовка це основні рушійні сили для реалізації цієї мети, забезпечуючи економічне зростання, сталий розвиток, наукові дослідження та конкурентоспроможність країни. Ця концепція професійної підготовки була започаткована в рамках Копенгагенського процесу у 2002 році, розпочатого в Брюгге у 2001 році та підтверджена в Ризі у 2015 році.

У статті представлено аналіз, який ґрунтується на загальнодоступних даних Cedefop щодо ключових показників ефективності професійної освіти і навчання.

За результатами аналізу виокремлено основні заходи та проєкти, реалізація яких, спрямовані на підтримку професійної освіти та навчання (ПОН) в Європі, зокрема: стимулювання професійного навчання у всіх його формах, розвиток системи забезпечення якості ПОН, удосконалення та спрощення доступу до ПОН та кваліфікацій, сприяння розвитку ключових навичок в освітніх програмах ПОН та забезпечення доступності до програм початкової та безперервної професійної підготовки викладачів, інструкторів та наставників у сфері ПОН (Journal officiel de l'Union européenne, 2015). Офіційний вісник Європейського Союзу, 2015).

З цією метою в рамках таких заходів розроблено проєкт «Новий старт для Європи: Моя програма щодо зайнятості, економічного зростання, соціальної справедливості та соціальних змін».

Однак, всупереч загальноєвропейській співпраці щодо розвитку професійної освіти та навчання, між державами-членами ЄС та/або асоційованими державами спостерігаються розбіжності в досягнені результату.

Відтак, у дослідженні проаналізовано емпіричну реальність європейської політики щодо розвитку ПОН з метою визначення причин розбіжностей у способах її реалізації та досягнення результатів.

У статті представлено короткий огляд основних моделей професійної освіті та навчання в країнах Європейського Союзу та охарактеризовано відмінності з урахуванням соціологічних та психологічних аспектів.

***Ключові слова:** Європейський Союз, професійна освіта і навчання, моделі професійної освіти та навчання, освітній процес, здобувачі освіти.*

Iryna ZABIIAKA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Applied Linguistics, Lutsk National Technical University, Lvivska str., 75, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43000
***ORCID:** 0000-0002-9535-5490*

To cite this article: Zabiiaka, I. (2026). Profesiina osvita i navchannia v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu [Vocational education and training in European union countries]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 3, 27–32, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.3.4

VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN EUROPEAN UNION COUNTRIES

Since the early 2000s, the European Union has been implementing a policy to develop a knowledge society. Education and vocational training are the main driving forces behind the achievement of this goal, ensuring economic growth, sustainable development, scientific research, and the country's competitiveness. This concept of vocational training was launched as part of the Copenhagen Process in 2002, which began in Bruges in 2001 and was reaffirmed in Riga in 2015.

This article presents an analysis based on publicly available Cedefop data on key performance indicators for vocational education and training.

Based on the results of the analysis, the article highlights key measures and projects aimed at supporting vocational education and training (VET) in Europe, including: promoting vocational training in all its forms, developing a quality assurance system for VET, improving and simplifying access to VET and qualifications, promoting the development of key skills in VET educational programs, and ensuring access to initial and continuing professional development programs for teachers, instructors, and mentors in the field of VET (Official Journal of the European Union, 2015).

To this end, as part of these initiatives, the project "A New Start for Europe: My Agenda for Employment, Economic Growth, Social Justice, and Social Change" has been developed.

However, despite pan-European cooperation on the development of vocational education and training, disparities in outcomes are observed among EU member states and/or associated countries.

Consequently, this study analyzes the empirical reality of European policy on the development of VET to identify the causes of discrepancies in its implementation and the achievement of results.

This article presents a brief overview of models of vocational education and training in European Union countries and characterizes the differences, taking into account sociological and psychological aspects.

Key words: *European Union, vocational education and training, models of vocational education and training, educational process, learners.*

Актуальність проблеми. Сучасний розвиток європейського освітнього простору відрізняється глибокими змінами, що зумовлені процесами цифровізації, глобалізації, «зеленого» переходу, демографічними змінами та стрімким трансформаціями ринку праці. Як зазначає Л.Пуховська, за цих умов професійна освіта та навчання (ПОН) (Vocational Education and Training, VET) набувають стратегічного значення як один із ключових чинників, що забезпечують економічну конкурентоспроможність, соціальну інтеграцію та розвиток людського капіталу (Pukhovska, 2018).

Політика Європейського Союзу у сфері професійної освіти і навчання спрямована на створення гнучкої, соціально орієнтованої та інноваційної системи підготовки кваліфікованих фахівців, здатних швидко адаптуватися до змін у технологічному середовищі та вимог сучасного ринку праці.

Водночас, реалізація цих стратегічних цілей супроводжується низкою викликів, серед яких – невідповідність пропозиції освітніх послуг потребам роботодавців, нестача кваліфікованих педагогічних кадрів, недостатній рівень цифрової грамотності учасників освітнього процесу, забезпечення якості професійної освіти та необхідність сприяння навчанню впродовж усього життя.

Сьогодні інвестиції в професійну освіту та професійну підготовку фахівців розглядаються як найважливіший фактор підвищення конкурентоспроможності країн ЄС, забезпечення постійного зростання їх економіки. Розвиток професійної освіти сприймається як найважливіша передумова досягнення економічних, соціальних та природоохоронних цілей, поставлених ще у 2000 році в Лісабоні. Водночас, сама можливість такого розвитку розглядається крізь призму зростання взаємодії освіти з іншими сферами, такими як: дослідження та інноваційна діяльність, ринок праці та зайнятість, макроекономічна політика в цілому (Бужина, Бивалькевич, Максименко, 2023).

Професійна освіта та навчання, як і освіта в цілому, не відбуваються в нейтральному середовищі. Загальний суспільний імідж професійної освіти та навчання в суспільстві може слугувати хорошим показником рівня сприйняття професійної освіти та навчання в тій чи іншій країні та фактором, що пояснює рівень затребуваності професійній освіті та навчанні в Європі. Професійну освіту та навчання (ПОН) зарубіжні вчені розглядають як ефективний спосіб покращити перспективи працевлаштування для молоді, яка не має ресурсів, мотивації чи навичок для продовження освіти (Eichhorst et al., 2015).

Дослідження проведені CEDEFOP свідчать, що професійну освіту часто сприймають як вихід для учнів з низькою успішністю. Дані CEDEFOP свідчать, що 75% європейських громадян погоджуються з тим, що учнів із низькими оцінками у їхній країні скеровують на професійну освіту, а 63% погоджуються з тим, що отримати кваліфікацію в системі професійної освіти легше, ніж у системі загальної освіти (CEDEFOP, 2017). Як зазначено в наукових розвідках європейських вчених, громадська думка щодо професійної освіти іноді є теж негативною, передусім тому, що для декотрих це «глухий кут» і освіта «другого вибору» (Kleinert et al, 2018).

Сьогодні інвестиції в професійну освіту та професійну підготовку кваліфікованих працівників розглядаються як найважливіший фактор підвищення конкурентоспроможності країн європейського співтовариства, забезпечення постійного зростання їх економіки. Розвиток освіти сприймається як найважливіша передумова досягнення економічних, соціальних та природоохоронних

цілей, намічених ще у 2000 році в Лісабоні. Водночас, сама можливість такого розвитку розглядається крізь призму зростання взаємодії освіти з іншими сферами, такими як: дослідження та інноваційна діяльність, ринок праці та зайнятість, макроекономічна політика в цілому.

Професійна освіта та навчання (ПОН), як і освіта в цілому, не відбуваються в нейтральному середовищі. Загальний суспільний імідж професійної освіти та навчання в суспільстві може слугувати хорошим показником рівня сприйняття професійної освіти та навчання в тій чи іншій країні та фактором, що пояснює рівень участі в професійній освіті та навчанні в Європі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження з різних напрямків професійної освіти та навчання в зарубіжних країнах проводить низка українських вчених, серед яких: Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, В. Артемчук, Н. Базелюк, Н. Бідюк, Т. Десятов, Н. Дупак, М. Євтух, О.Єфремова, А. Каплун, Н. Корсунська, Н.Корчинська, Т. Кристопчук, С. Леу, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, М. Носко, О. Огієнко, Н. Пазюра, О. Радкевич, Л. Романовська, Г. Товканець, О. Щербак та інш. Значний внесок у дослідження європейської освітньої політики, модернізації професійної освіти та адаптації європейського досвіду до українських реалій зробили українські вчені Н. Ничкало, В. Кремень, О. Овчарук, Л. Пуховська, О. Бородієнко, В. Радкевич, О. Локшина, С. Сисоєва, які обґрунтували концептуальні засади розвитку професійної освіти, компетентнісного підходу, безперервного навчання та інтеграції України до Європейського освітнього простору.

В Україні функціонує Інститут професійної освіти та навчання Національної академії педагогічних наук, предметом наукового пошуку є професійна освіта і навчання. З 2015 року при Інституті відкрита Лабораторія зарубіжних систем професійної освіти та навчання.

Серед зарубіжних дослідників вагомий внесок у розвиток теорії та практики професійної освіти здійснили Ф. Райнерт (F. Rauner), М. Мулдер (M. Mulder), Д. Коген (D. Cedefop Research Group), С. Біллетт (S. Billett), М. Унвін (L. Unwin), Е. Вінч (C. Winch), роботи яких присвячені проблемам дуальної освіти, професійної ідентичності, взаємодії освіти та ринку праці, розвитку системи навчання впродовж життя та забезпечення якості професійної підготовки. Дослідження вчених Європейського центру розвитку професійної освіти (CEDEFOP), Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), Європейської комісії та Європейського фонду освіти (ETF), визначають сучасні тенденції розвитку професійної освіти та навчання в країнах Європейського Союзу та окреслюють перспективні напрями її реформування.

Мета статті – проаналізувати та розкрити актуальні аспекти та окреслити моделі професійної освіти та навчання в країнах Європейського Союзу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У країнах Європейського Союзу професійна освіта і навчання (ПОН) сприймається по-різному, в одних вона ви являється більш поширеною, прийнятною та більш поцінованою, в інших же – навпаки, вважається менш престижною та неперспективною. За даними М. Мулдера (Mulder M), у країнах із досить «скандинавським» менталітетом ПОН має позитивну репутацію, тоді як у країнах з більш «південним» менталітетом ПОН цінується значно менше, ніж загальна середня освіта (Mulder, 2012).

Ґрунтовні дослідження були проведені вченими CEDEFOP в контексті ставлення європейських громадян до професійної освіти та навчання. За даними результатів досліджень, європейська професійна освіта і навчання мають певні проблеми з іміджом, оскільки, переважна більшість європейців погоджується, що загальна середня освіта має кращий імідж, ніж професійно-технічна освіта (так – 72,7%; ні – 17,3%; не знаю – 10%). Насправді, це відносно, оскільки більше двох третин європейців (68%) вважають, що професійна освіта має позитивний імідж у їхніх країнах. У таких країнах як Мальта, Фінляндія, Чехія, Велика Британія та Італія відсоток позитивної думки щодо ПОН становить від 75% до 89%. Найбільший показник негативного ставлення до професійної освіти і навчання та її негативний імідж, зафіксовано у Франції, Угорщині, Бельгії та Нідерландах від 41% до 44% (CEDEFOP, 2018).

Ґрунтуючись на дослідженнях CEDEFOP, ми констатували цікавий факт, що здобувачі професійно-технічної освіти та її випускники, більше цінують і засвідчують позитивне ставлення до неї, ніж ставлення здобувачів освіти та випускників до загальної середньої освіти. Характерним показником, як на нашу думку, є те, що 60% респондентів, за результатами опитування CEDEFOP, які самі здобули професійну освіту, зазначають, що рекомендували б її молодій людині, яка знаходиться перед професійним вибором (CEDEFOP, 2018).

У контексті представлених результатів є підстави для багатьох їх тлумачень. Наприклад, країни, в яких професійну освіту дуже рекомендують, у багатьох випадках є колишніми соціалістичними державами. Очевидним поясненням може бути традиційна цінність практичної та професійної підготовки. Водночас, економіка країн, які визначилися з негативним ставленням до професійної освіти та навчання, як правило, зосереджена на виробництві товарів, а не на послугах, що сприяє створенню можливостей у промисловості та на виробництві.

Одним із основних аспектів, який, очевидно, впливає на позитивний вибір професійної освіти та навчання є економічна ситуація в країні та перспективи працевлаштування. Після фінансової кризи 2008 року в багатьох європейських країнах спостерігалися високі показники безробіття серед молоді. Згодом було встановлено, що країни, які впровадили дуальну систему (Австрія, Німеччина, Швейцарія, Данія) менше постраждали від цієї проблеми, що дало підстави стверджувати про існування взаємозв'язку між цими суспільними явищами. Зокрема, існувало припущення, що навчання молоді на підприємствах забезпечує надійний перехід до працевлаштування завдяки тенденції навчальних підприємств надавати перевагу своїм стажерам (Eichhorst et al., 2015; Kleinert et al., 2018).

Як вважає Айххорст (Eichhorst) дуальна система, яка найбільш поширена в низці країн континентальної Європи, є більш ефективною та дієвою, ніж альтернативні форми академічної чи професійної освіти у сприянні переходу молоді до трудової діяльності» (Eichhorst et al., 2015, с. 331).

Однак М. Мулдер (M. Mulder) висловлює протилежну думку, стверджуючи, що умови ринку праці є визначальними у виборі студентів щодо професійної підготовки (Mulder, 2012, с. 331).

В контексті нашого дослідження важливо визначити аспекти, в яких функціонують освітні системи та знаходяться студенти. Щоб правильно інтерпретувати високу варіативність професійно-технічної освіти необхідно здійснити короткий екскурс в історичний розвиток, що зумовив впровадження професійної підготовки. Принагідно зазначимо, що до сьогодні, на освітньо-професійний вибір молоді ЄС впливають історичні основи того контексту, в якому вони розвиваються та формуються.

Ґрунтуючись на концепції «культура праці» щодо організації професійно-технічної освіти, В. Грейнерт (W. Greinert) дійшов висновку, що Велика Британія започаткувала модель, побудовану на засадах ліберальної економіки (ринкова модель), Франція – модель, вибудовану на принципах державної бюрократії, що на практиці трансформувалася у систему шкільної освіти, а Німеччина – спроєктувала дуалістичну корпоративну модель, в рамках якої держава та підприємства співпрацюють, що в результаті сприяло створенню дуальної системи навчання на виробництві (Greinert, 2005).

З цієї точки зору британська ринкова модель – це модель, яка спирається на регулюючу спроможність ринків для забезпечення діяльності професійно-технічної освіти. Держава майже не бере участі у функціонуванні системи.

У своїх дослідженнях Е. Ханушек, та інш. (Hanushek, E. et al) виокремлює характеристики ринкової моделі: кількісний зв'язок між освітніми потребами ПОН та можливим їх задоволенням регулюється ринком; професійні навички визначаються з огляду на їх затребуваність на ринку праці; освітні стандарти досить обмежені. Вони можуть бути суто загальноосвітніми, переважно практичними або поєднувати навчання в школі та на підприємстві; витрати на професійне навчання покриваються самими здобувачами освіти або підприємствами (Hanushek, et al, 2011).

Французька шкільна модель передбачає широкі повноваження держави щодо організації та регулювання професійно-технічної освіти. У своїх дослідженнях В. Грейнерта (W. Greinert, 2005) виокремлює особливості цієї моделі ПОН: кількісний зв'язок між потребами у навчанні та наявними ресурсами встановлюється державними органами; характер професійних навичок значно менше визначається потребами ринку праці та не залежать від їхнього безпосереднього застосування на робочому місці; шкільна модель характеризується значною диференціацією освітніх програм; шкільна професійно-технічна освіта фінансується з державного бюджету (Greinert, 2005).

Німецька модель, або дуальна система, ґрунтується на соціальній відповідальності зацікавлених сторін щодо організації та управління професійною освітою і навчанням. Держава виконує регуляторну функцію в системі професійно-технічної освіти, однак не може діяти самостійно. Дуальна система передбачає співпрацю та взаємодію між державою, роботодавцями та найманими працівниками.

Характеризуючи дуальну систему професійної освіти і навчання В. Грейнерт (W. Greinert) вио-

кремлює наступні ознаки: дуальна система професійної освіти та навчання створює освітній простір, здебільшого відокремлений від загальної освіти, з власною організаційною структурою та законодавчою базою; в цій системі співпраці, підприємство є основним місцем навчання, а навчання на підприємстві (учнівство) є стандартом; витрати на навчання учнів, зазвичай, покриваються підприємствами, учні можуть отримувати грошову винагороду від роботодавця. Витрати на функціонування професійно-технічного закладу освіти покриваються за рахунок державних коштів; дуальна система виникла з традиційного ремісничого середовища, два елементи якого були збережені: принцип навчання на робочому місці та принцип саморегулювання (Greinert, 2005).

На думку В. Грейнерт (W. Greinert), інші моделі професійно-технічної освіти, які існують Європі, є або різновидами, або комбінаціями трьох згаданих моделей. Отже, ці основні концептуальні та організаційні моделі (Франція, Німеччина, Велика Британія) можна визнати основою різноманіття професійно-технічної освіти в Європі (Greinert, 2005).

В контексті соціологічних аспектів досліджувальної проблеми, необхідно зрозуміти, як виникли відмінності у системі професійно-технічної освіти (ПТО) в різних країнах Європи.

В наукових доробках Б. Беркуссона та ін. (B. Bercusson et al.) та В. Грейнерта (W. Greinert) розкрито причини виникнення різних моделей ПТО та умови отримання освіти. Однак, вчені наголошують, що пропоновані освітні програми можуть суттєво відрізнятися в різних країнах (Bercusson et al, 1992). Досліджуючи зазначену проблему, М. Морiс (M. Maurice et al.) у своїх наукових працях аргументує, що кваліфікації професійно-технічної освіти можуть виконувати різні функції залежно від національного контексту (Maurice et al., 1986).

Висновки. Таким чином, в умовах, що нині склалися, стратегічної метою для країн Європейського співтовариства, є розвиток професійної освіти і навчання (ПОН), як рушійної сили економічного зростання, сталого розвитку, наукових досліджень та конкурентоспроможності. Європейські вчені розробляють теоретичні основи професійної освіти і навчання в Європі, узагальнюючи емпіричні, порівняльні та прогностичні дослідження. Теоретичні ідеї європейських вчених у галузі розвитку професійної освіти та навчання, ґрунтуються на стратегії, яка відображає європейську соціально-економічну концепцію XXI століття, пріоритетом якої є посилення співпраці у галузі професійної освіти та навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Пуховська Л. Теоретичне обґрунтування професійної освіти та підготовки в країнах Європейського Союзу. Education: Modern Discourses. 2018. № 1. С. 63–69. DOI: https://doi.org/10.32405/2617-3107-2018-1-7.

2. Бужина І., Бивалькевич Л., Максименко О. Актуальні проблеми професійної освіти європейських країн. Дидактика. Теорія і методика професійної освіти. 2023. № 6–7. С. 35–42. URL: https://didactics.com.ua/index.php/journal/article/view/37 (дата звернення: 30.07.2026).

3. Journal officiel de l'Union européenne. Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»). Nouvelles priorités pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation. 2015. URL: https://eduscol.education.fr/cid47513/politique-europeenne-en-matiere-deducation.html (дата звернення: 30.07.2026).

4. CEDEFOP. European Public Opinion Survey on Vocational Education and Training. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017.

5. CEDEFOP. The Changing Nature and Role of Vocational Education and Training in Europe. Vol. 5: Education and Labour Market Outcomes for Graduates from Different Types of VET System in Europe. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2018.

6. Eichhorst W., Rodríguez-Planas N., Schmidl R., Zimmermann K. A Road Map to Vocational Education and Training in Industrialized Countries. ILR Review. 2015. Vol. 68. P. 314–337. DOI: https://doi.org/10.1177/0019793914564963.

7. Kleinert C., Vosseler A., Blien U. Classifying vocational training markets. The Annals of Regional Science. 2018. Vol. 61. P. 31–48. DOI: https://doi.org/10.1007/s00168-017-0856-z.

8. Mulder M. European Vocational Education and Training. In: Wilson J. P. (Ed.). Human Resource Development: Learning, Education and Training. London : Kogan Page, 2012. P. 155–175.

9. Greinert W. D. Mass Vocational Education and Training in Europe: Classical Models of the 19th Century and Training in England, France and Germany During the First Half of the 20th Century. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2005.

10. Hanushek E., Woessmann L., Zhang L. General education, vocational education, and labour-market outcomes over the life-course. Journal of Human Resources. 2017. Vol. 52, No. 1. P. 48–87. DOI: https://doi.org/10.3368/jhr.52.1.0415-7074R.

11. Bercusson B., Mückenberger U., Supiot A. Application du droit du travail et diversité culturelle en Europe. Paris : Ministère du Travail, 1992.

12. Maurice M., Sellier F., Silvestre J. J. The Social Foundations of Industrial Power: A Comparison of France and Germany. Cambridge, MA : MIT Press, 1986.

REFERENCES:

1. Pukhovska, L. (2018). Teoretychne obgruntuvannia profesiinoi osvity ta pidhotovky v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu. Education: Modern Discourses, 1, 63–69. https://doi.org/10.32405/2617-3107-2018-1-7

2. Buzhyna, I., Byvalkevych, L., & Maksymenko, O. (2023). Aktualni problemy profesiinoi osvity yevropeiskykh krain. Dydaktyka. Teoriia i metodyka profesiinoi osvity, 6–7, 35–42. https://didactics.com.ua/index.php/journal/article/view/37

3. Journal officiel de l'Union européenne. (2015). Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»): Nouvelles priorités pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation. https://eduscol.education.fr/cid47513/politique-europeenne-en-matiere-deducation.html

4. CEDEFOP. (2017). European public opinion survey on vocational education and training. Publications Office of the European Union.

5. CEDEFOP. (2018). The changing nature and role of vocational education and training in Europe (Vol. 5). Publications Office of the European Union.

6. Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R., & Zimmermann, K. (2015). A road map to vocational education and training in industrialized countries. ILR Review, 68(2), 314–337. https://doi.org/10.1177/0019793914564963

7. Kleinert, C., Vosseler, A., & Blien, U. (2018). Classifying vocational training markets. The Annals of Regional Science, 61, 31–48. https://doi.org/10.1007/s00168-017-0856-z

8. Mulder, M. (2012). European vocational education and training. In J. P. Wilson (Ed.), Human resource development: Learning, education and training (pp. 155–175). Kogan Page.

9. Greinert, W. D. (2005). Mass vocational education and training in Europe: Classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th century. Publications Office of the European Union.

10. Hanushek, E., Woessmann, L., & Zhang, L. (2017). General education, vocational education, and labour-market outcomes over the life-course. Journal of Human Resources, 52(1), 48–87. https://doi.org/10.3368/jhr.52.1.0415-7074R

11. Bercusson, B., Mückenberger, U., & Supiot, A. (1992). Application du droit du travail et diversité culturelle en Europe. Ministère du Travail.

12. Maurice, M., Sellier, F., & Silvestre, J. J. (1986). The social foundations of industrial power: A comparison of France and Germany. MIT Press.

Дата першого надходження статті до видання: 07.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 08.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

