

DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-164.2025.09>

УДК 377.091(4)

Забіяка І. М.

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВЕКТОР РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА НАВЧАННЯ: ТЕНДЕНЦІЇ, ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У 2002 році Європейський комітет ініціював «Копенгагенський процес», який уперше визначив європейську стратегію професійної освіти та навчання, яка ґрунтувалася на оцінці актуального становища, яку поділяють країни – члени Європейського Союзу. Мета цієї концепції – розширити співробітництво в конкретній частині початкової та безперервної професійної освіти, однак без будь-яких організаційно-правових зобов'язань. У документі викладено рекомендації для держав-членів ЄС, які передбачають відповідні принципи діяльності [2].

У статті схарактеризовані реформи професійної освіти та навчання у контексті рекомендацій стратегії «Копенгагенський процес». В дослідженні відзначено тенденцію до створення спільної моделі професійної освіти у європейському просторі, а також охарактеризовано суттєві розбіжності, які збереглися та продовжують поглиблюватися. Зазначимо, що проєкт зближення систем освіти і навчання держав-членів ЄС з метою створення спільного простору професійної мобільності на континентальному рівні розпочався з самого початку з початку європейської інтеграції.

У 1957 році Римський договір закріпив професійну підготовку як сферу діяльності Співтовариства. Однак, необхідно було пройти значний проміжок часу, поки було налагоджено процес оперативного співробітництва, структурований навколо спільних цілей і базових стандартів [12]. Незважаючи, що Маастрихтський договір встановив цей принцип у 1992 році, реалізований він був лише у період цього століття, коли сформувалася справжня політика Співтовариств у даній сфері. «Європейська стратегія освіти та навчання», відома як «E&T 2010», була започаткована у 2002 році Барселонською Європейською Радою, наслідуючи Лісабонську стратегію, прийнятою двома роками раніше. За результатами дослідження було встановлено, що вона передбачає шість пріоритетів: підвищення цінності освіти і навчання в усіх його формах (формальній, неформальній, інформальній); інформування, керівництво і консультування; інвестування часу і грошей; узгоджувати освітні послуги з потребами здобувачів освіти; поширювати базові навички; сприяти впровадженню інноваційних методів навчання. Як зазначено в статті, що це не нав'язана схема або структура, а загальна стратегія, яку кожна держава-член ЄС зобов'язується наповнити змістом, спираючись на постійний обмін досвідом, зберігаючи при цьому контроль над методами і ресурсами. Ця необов'язкова процедура, відома як «відкритий метод координації» (ВМК), розроблений у 1997 році на підтримку Європейської стратегії зростання і зайнятості, після чого був поширений на соціальну інтеграцію і лише у 2002 році на освіту і професійну підготовку.

Однак, можна відзначити, що більше двадцяти років по тому, конвергенція не є настільки очевидною, натомість спостерігається суттєва різноманітність, яка й надалі панує в Європі, коли йдеться про професійну освіту. Проаналізувавши розвиток професійної освіти та навчання з 1995 року, стало можливим окреслити перспективну картину розвитку ПОН в Європі в період до 2035 року.

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

Сучасна Європа активно веде публічні дебати про майбутнє професійної

освіти та навчання, які зумовлені численними викликами глобалізації, діджиталізації, міграції, демографії та «зеленої» економіки. Безробіття, неповна зайнятість, невідповідність між навичками людей та потребами ринку праці, а також стагнація або падіння доходів підривають згуртованість і соціальну модель європейських суспільств [1].

Саме у цьому контексті країни-члени Європейського Союзу активізують зусилля та співпрацю у галузі професійної освіти і навчання (ПОН). У червні 2016 року Європейська Комісія опублікувала нову стратегію розвитку навичок для Європи, в якій визначено комплекс першочергових завдань, щодо підвищення якості та актуальності здобуття навичок у Європі, забезпечення доступності та сумісності навичок і кваліфікацій, а також забезпечення здобувачам освіти розуміння запитів та потреб ринку праці, доступності інформації для вибору професії.

Основою дослідження проблем розвитку та становлення професійної освіти і навчання в країнах Європи є науково-теоретичні пошуки українських та зарубіжних вчених. Зокрема, ключові засади теоретичних аспектів професійної освіти закладено у наукових дослідженнях зарубіжних вчених: Ф. Альтбах (Ph. Altbach), К. Біре (C. Biré), В. Д. Грейнерта (W. D. Greinert), Г. Хефлера (G. Heffler), Дж. Марковича (J. Markovic), Д. Моніко (D. Monico), Е. Венгера (E. Wenger), А. Хейккінена (A. Heikkinen), В. Ічхорста (W. Ichhorst), А. Нільссон (A. Nilsson), Н. Родрігез-Планаса (Rodriguez-Planas), Х. Смалдерс (H. Smulders) та інших.

Різноманітні аспекти професійної освіти і навчання в Європейському Союзі є предметом наукових пошуків українських науковців: Н. Авшенюк, В. Артемчук, Н. Базелюк, Н. Бідюк, О. Бородієнко, Л. Бивалькевича, О. Єфремової, А. Зуєвої, С. Леу, Н. Ничкало, Л. Пуховської, В. Радкевич, З. Рябової, О. Самойленко, А. Сбруєвої, С. Сисоевої та інших.

В контексті означеної проблеми потребують більш детального дослідження напрями та перспективи розвитку європейської професійної освіти в умовах сучасних викликів.

Мета дослідження здійснити аналіз основних моделей професійної освіти і навчання в Європі та визначити перспективи її розвитку.

Національні системи освіти в Європі суттєво відрізняються кожної окремої країни. Проте, незважаючи, що кожна країна практикує власний підхід щодо надання послуг, змісту освіти та управління, ПОН ґрунтується на спільній основі: це стосується забезпечення підготовки фахівців відповідної професійної діяльності. Вона спрямована на задоволення потреб ринку праці кваліфікованими фахівцями [4].

У 2015-2020 році дослідницькою групою Cedefop був розроблений проєкт «Зміна характеру та ролі ПТО в Європі», метою якого було вивчення динамічної сутності ПТО, аналіз попередніх тенденцій розвитку та визначення можливих викликів та перспектив розвитку. Зокрема, цей проєкт досліджує:

- термінологічну та концептуальну еволюцію ПОН;
- зовнішні детермінанти еволюції ПОН;

- роль традиційної ПОН на вищому рівні середньої освіти;
- ПОН як перспектива навчання впродовж життя;
- значення роль ПОН у вищій освіті;
- різноманітні варіанти та моделі, що окреслюють можливі перспективні шляхи розвитку ПОН в Європі в XXI столітті.

Для створення цього проєкту Cedefop запросив експертів у галузі ПОН з 30 досліджуваних країн, які брали участь в опитування і представити свої концепції розвитку національних систем ПОН [9].

Отримані результати дослідження демонструють різноманітність національних стратегій у галузі ПОН, а також окреслюють спільні тенденції та виклики, які актуальними на сучасному етапі. В контексті даного дослідження ПОН розглядається з багатопрофільної перспективи, яка поєднує різні аспекти: системи/інституції, педагогічні/епістемологічні виміри та соціально-економічні аспекти та фактори ринку праці.

Відтак, як наслідок, відбувається розширення форм і моделей професійно-орієнтованого навчання та розвиток більш тісних зв'язків із ринком праці, в тому числі в закладах, які не відповідають традиційному визначенню «провайдер ПОН».

У багатьох країнах європейського співтовариства ПОН орієнтована переважно на молодь, яка здобуває кваліфікацію середнього рівня (рівні 3 і 4 Європейської рамки кваліфікацій). Загалом у Європі існує чотири основні моделі системи професійної освіти та навчання, які демонструють своєрідне поєднання багатоманітності та конвергенції [3].

Перша модель розглядає ПОН як початкову ланку підготовки фахівців через поєднання працевлаштування та навчання.

Ця модель, прикладом якої є німецька дуальна система, ґрунтується на розвитку практичних знань і «навчанні на практиці», надаючи можливість здобувачам освіти стати членами професійної галузі із визначеними особливими та професійно-етичними нормами, правами та обов'язками. Активна участь компаній (як у фінансовому аспекті, так і в якості створення освітнього простору для навчання) та тісна координація між роботодавцями є невід'ємною складовою цієї моделі.

ПОН однозначно знаходиться на проміжному рівні освіти (рівні 3 і 4 МСКО-2011) і може надавати або не надавати доступ до вищої освіти. Думка та позиція роботодавців є визначальною, оскільки ключовими цілями ПОН є забезпечення потреб ринку праці кваліфікованими фахівцями та сприяння інноваціям і зростанню.

Друга модель визначає ПОН як початкову професійну підготовку.

ПОН розглядається як інтегральна частина базової освіти, осередком навчання якої є переважно державні заклади освіти, що фінансуються державою, а учні вважаються учнями/студентами.

Цю модель демонструє Швеція, в якій ПОН відбувається в закладах освіти (хоча з окремими елементами навчання на виробництві) та орієнтована на взаємовідносинах та співпраці між викладачем та учнем. Конструкт цієї

моделі не обов'язково передбачає здійснення підготовки до конкретної професії, натомість може охоплювати значно ширші професійні галузі. Вона здійснюється на середньому та вищому рівнях короткого циклу (рівні МСКО-2011 з 3 по 5) і передбачає можливість доступу до вищої освіти. При цьому перевага надається особистісному вдосконаленню та розвитку здобувача освіти, а не забезпечення потреб ринку праці кваліфікованими фахівцями. Окремі країни ЄС використовують варіант цієї моделі, більш зорієнтований на підготовку до конкретної професії, у даному випадку учнівство в закладі освіти та навчання на робочому місці є частиною єдиної системи [7].

Характеристика третьої моделі передбачає ПОН як додаткове навчання.

В окремих країнах Європейського Союзу ПОН фактично означає навчання на робочому місці для всіх вікових груп на різних рівнях (включаючи нижчі рівні), які забезпечуються широким колом провайдерів після обов'язкової та вищої освіти. Ірландія є яскравим прикладом цієї моделі, яка спрямована на підготовку напівкваліфікованих і кваліфікованих робітників, а також спеціалістів і професіоналів, яка також передбачає програми для безробітних або програми «другого шансу». Професійна інтеграція має перевагу над розвитком професійного профілю. Бачення та позиції роботодавців домінують, а ПОН виступає як інструмент забезпечення потреб ринку праці в кваліфікованій робочій силі та економічного зростання [12].

Четверта модель ПОН як (частина) освіти та навчання впродовж життя. ПОН характеризується співіснуванням різних форм і підходів щодо навчання за участю різних категорій провайдерів (школи, компанії, заклади вищої освіти) та педагогічних працівників (викладачів, тренерів, наставників та інших). Фінляндія демонструє цю модель, яка охоплює широкий спектр освітніх і кваліфікаційних рівнів (напівкваліфіковані та кваліфіковані працівники, фахівці), результатів навчання (пов'язаних з конкретною професією або з ширшою професійною сферою, включаючи допрофесійну підготовку) і типів кваліфікацій (професійні або загальні). Ця модель зорієнтована на різні вікові групи та типи учнів, які можуть мати статус учня або студента. Це означає, що ПОН може мати дуже різноманітні цілі, включаючи забезпечення принципів рівності, доступності та соціальної інклюзії. Початкова ПОН і неперервна ПОН є невід'ємною складовою єдиної концепції ПОН, спрямованої на навчання впродовж життя.

Окрім зазначених моделей, у Європі з'являється низка глобальних тенденцій, які, вочевидь, мають вплив на майбутнє розуміння та розвиток професійної освіти і навчання.

Акцент на практичних навичках. Багато країн ЄС, особливо тих, де домінує інституційна ПОН, сьогодні роблять більший акцент на практичних навичках у своїх навчальних програмах та підходах до навчання, посилюючи професійну освіту через співпрацю із виробництвом. З цією метою вони запроваджують схеми учнівства (у багатьох країнах), або поширюють схеми учнівства, що вже існують, на вищі рівні освіти (як у Німеччині, Франції та Італії)

[6]. З позиції менеджменту це означає посилення ролі роботодавців та галузевих закладів, що існують в Угорщині та Великій Британії, інколи в межах соціального партнерства, в таких країнах як Хорватія, Латвія та Мальта), а також зусилля, спрямовані на заохочення компаній до більш активної участі у фінансуванні ПОН [5].

Диверсифікація надання послуг ПОН. Багато країн розширили надання послуг ПОН, щоб задовольнити більше вікових груп і рівнів кваліфікації, а також груп з особливими потребами. Так наприклад, Португалія запровадила програми ПОН для молоді віком до 16 років.

Спрощення доступу до вищої освіти. Зросла інтеграція між середньою та вищою освітою по вертикалі. Країни з давніми традиціями професійної освіти та навчання такі як: Німеччина, Австрія, Данія, Франція та Велика Британія, надали можливість доступу до вищої освіти випускникам професійно-технічних закладів освіти. Німеччина приймає абітурієнтів з дипломом про професійну освіту до вищої освіти за умови, якщо вони можуть підтвердити відповідний досвід роботи та пройти відповідний тест або успішно завершити випробувальний рік навчання [8].

За останні роки вищі заклади освіти стали основними провайдерами професійної освіти у багатьох країнах, що спричинило сповільнення академічної освіти в межах професійної освіти.

Нові напрями ПОН для дорослих. В сучасних умовах багато країн Європи запровадили нові напрями професійної освіти і навчання для дорослих. Зокрема Хорватія запровадила післядипломну підготовку до працевлаштування в університетах. Мальта, Естонія, Фінляндія та Ірландія збільшили частку дорослих учнів в межах чинних програм ПОН.

Нерідко ці ініціативи супроводжуються активізацією зусиль щодо підтвердження набутого досвіду, так як у Франції, Фінляндії та Нідерландах та є складовою реалізації європейських стратегій навчання впродовж життя.

У деяких країнах передбачають зростання запиту на перепідготовку працездатного населення, зокрема Литва, яка створила нові програми для безробітного дорослого населення.

Загалом спостерігається тенденція до використання ПОН як інструменту в боротьбі з безробіттям, передусім нові механізми для соціально незахищених осіб або осіб з інвалідністю («навчання на виробництві для інтеграції» в Австрії).

Зростання важливості результатів навчання. Незважаючи на те, що майже усі країни в сучасних умовах розробляють і характеризують власні кваліфікації ПОН залежно від результатів навчання, ці кваліфікації продовжують зберігати відмінності у змісті та профілі.

У деяких країнах спостерігається скорочення кількості кваліфікацій, що також має тенденцію до зниження рівня конкретизації результатів навчання (Норвегія, Англія). В інших країнах, з іншого боку, спостерігається підвищення рівня деталізації та конкретизації. Це може сприяти конвергенції між країнами (загальні програми стають більш спеціалізованими, а спеціалізовані програми

більш загальними), але це також може розглядатися як ознака зростаючого різноманіття у ПОН.

Узагальнюючи зазначені тенденції, що сформувалися за останні двадцять років, можна відзначити розширення та диверсифікацію ПОН з одного боку і посилення та інтенсифікацію ПОН – з іншого. На прикладі Німеччини, Австрії та Данії зміцнення та розширення ПОН свідчить про значущість навчання на робочому місці, яке часто поширюється на «нові» сфери системи освіти і навчання, зокрема, на вищу освіту. Диверсифікація акцентує увагу на повному включенні ПОН у навчання впродовж життя, як це ілюструють Фінляндія та Франція [10].

За результатами проєкту «Зміна характеру та ролі ПТО в Європі» Cedefop було визначено виклики для європейського співтовариства у галузі професійної освіти і навчання:

– традиційні відмінності між галузями освіти і навчання (загальна освіта, ПОН і вища освіта; початкова ПОН і безперервна ПОН) не завжди є достатньо ефективними для визначення та вирішення нових викликів сьогодення;

– надто вузьке визначення ПОН може спричинити відсутність професійно-орієнтованого навчання за межами традиційного сектору ПОН, наприклад, у вищій освіті [9].

Висновки. Таким чином, з-поміж сприятливих факторів, що впливатимуть на вдосконалення професійної освіти в країнах європейської спільноти варто визначити: продовження уніфікації та зростання рівня конвергенції системи професійної освіти і навчання; зростання потреб ринку праці на кваліфіковану робочу силу з відповідно достатнім рівнем технологічної та цифрової компетентності; дедалі зростаючий запит та соціальне замовлення на неперервну професійну освіту; необхідність уніфікації освітніх державних стандартів щодо підготовки кваліфікованих спеціалістів та забезпечення можливостей індивідуальної траєкторії на отримання професійної освіти.

В результаті розширення та диверсифікації ПОН, яка залучає нових провайдерів та надання послуг на нових рівнях і в нових контекстах, є підстави вважати, що ПОН в Європі стане ще більш різноплановою та багатогранною.

Використана література:

1. Пуховська Л. Професійна освіта та інновації: досвід країн Європейського Союзу. *Професійна педагогіка*. № 14. 2018. С. 124-132.
2. Cedefop. The Copenhagen Declaration. November 2002. URL : https://www.cedefop.europa.eu/cs/content/copenhagendeclaration?utm_source=chatgpt.com
3. CEDEFOP (2015). «Renforcer l'enseignement et la formation professionnels pour améliorer la vie des citoyens». Note d'information, mars 2015 [Bilan d'étape du processus de Copenhague]. URL : https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/strengthening_vocational_education_and_training_en.pdf
4. Commission européenne. «Coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels». URL : <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/FR/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:ef0018&from=FR>
5. Daija Z., Kinta G. Vocational education and training in Europe. Latvia. Cedefop ReferNet VET in Europe reports. 2016.
6. Dunia Pepe, Piera Casentini. Innovation in VET: Italy. Cedefop ReferNet. URL : https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/2014_Innovation_in_VET_IT.pdf

7. Niemeyer B. Between school and work – dilemmas in European comparative transition research. *European Journal of Vocational Training*. № 42. 2007. P. 116–137.
8. Pigeaud R. Vocational education and training in Europe – France. Cedefop ReferNet VET in Europe reports. Centre Inffo. 68. 2016. URL : http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_FR.pdf
9. The changing nature and role of vocational education and training in Europe. 2017. Vol. 2. Bruxelles. Cedefop.
10. The New European Agenda for Adult Learning 2021–2030. Council Conclusions on the follow up of the report on concrete future objectives of education and training systems. 2021. URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021G1214%2801%29>
11. Treaty establishing the European Economic Community (Rome, March 25, 1957). URL : https://www.cvce.eu/en/obj/treaty_establishing_the_european_economic_community_rome_25_march_1957-en-cca6ba28-0bf3-4ce6-8a76-6b0b3252696e.html?utm_source=chatgpt.com
12. Tritscher–Archan S. Vocational education and training in Europe – Austria. Cedefop ReferNet VET in Europe reports. 2016.

References :

1. Pukhovska L. (2018). Profesiina osvita ta innovatsii: dosvid krain Yevropeiskoho Siuzu [Vocational education and innovation: experience of the European Union countries]. *Profesiina pedahohika*. № 14. S. 124-132 [in Ukrainian].
2. Cedefop. The Copenhagen Declaration. November 2002. URL : https://www.cedefop.europa.eu/cs/content/copenhagendeclaration?utm_source=chatgpt.com [in English].
3. CEDEFOP (2015). «Renforcer l'enseignement et la formation professionnels pour améliorer la vie des citoyens». Note d'information, mars 2015 [Bilan d'étape du processus de Copenhague]. URL : https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/strengthening_vocational_education_and_training_en.pdf [in English].
4. Commission européenne. «Coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels». URL : <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/FR/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:ef0018&from=FR> [in English].
5. Daija Z., Kinta G. (2016). Vocational education and training in Europe. Latvia. Cedefop ReferNet VET in Europe reports [in English].
6. Dunia Pepe, Piera Casentini. Innovation in VET: Italy. Cedefop ReferNet. URL : https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/2014_Innovation_in_VET_IT.pdf [in English].
7. Niemeyer B. (2007). Between school and work – dilemmas in European comparative transition research. *European Journal of Vocational Training*. № 42. P. 116–137 [in English].
8. Pigeaud R. (2016). Vocational education and training in Europe – France. Cedefop ReferNet VET in Europe reports. Centre Inffo. 68. URL : http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_FR.pdf [in English].
9. The changing nature and role of vocational education and training in Europe. (2017). vol. 2. Bruxelles. Cedefop [in English].
10. The New European Agenda for Adult Learning 2021–2030. Council Conclusions on the follow up of the report on concrete future objectives of education and training systems (2021). URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021G1214%2801%29> [in English].
11. Treaty establishing the European Economic Community (Rome, March 25, 1957). URL : https://www.cvce.eu/en/obj/treaty_establishing_the_european_economic_community_rome_25_march_1957-en-cca6ba28-0bf3-4ce6-8a76-6b0b3252696e.html?utm_source=chatgpt.com [in English].
12. Tritscher–Archan S. (2016). Vocational education and training in Europe – Austria. Cedefop ReferNet VET in Europe reports [in English].

I. ZABIJAKA. European vector of development of vocational education and training: trends, challenges and prospects.

In 2002, the European Union initiated the Copenhagen Process, which for the first time defined a European strategy for vocational education and training based on an assessment of the current situation shared by the member states of the European Union. The purpose of this concept is to expand cooperation in a specific part of initial and continuing vocational education and training, but without

any organizational and legal obligations. The document sets out recommendations for the EU member states, which include relevant principles of activity [2].

The article characterizes the reforms of vocational education and training in the context of the recommendations of the Copenhagen Process strategy. The study notes the tendency to create a common model of vocational education and training in the European space, and also characterizes the significant differences that have persisted and continue to deepen. It should be noted that the project of convergence of the education and training systems of the EU member states to create a common space for professional mobility at the continental level began from the very beginning of European integration.

In 1957, the Treaty of Rome enshrined vocational training as a field of Community activity. However, it took a considerable period of time before a process of operational cooperation, structured around common goals and basic standards, was established [12].

Although the Maastricht Treaty established this principle in 1992, it was not until this century that a genuine Community policy in this area was formed. The "European Strategy for Education and Training", known as "E&T 2010", was launched in 2002 by the Barcelona European Council, following the Lisbon Strategy adopted two years earlier. The study found that it includes six priorities: increasing the value of education and learning in all its forms (formal, non-formal, informal); informing, guiding and advising; investing time and money; matching educational services to the needs of learners; disseminating basic skills; and promoting innovative teaching methods. As noted in the article, this is not an imposed scheme or structure, but a general strategy that each member state undertakes to fill with content, based on a constant exchange of experience, while maintaining control over methods and resources. This non-binding procedure, known as the "open method of coordination" (OMC), was developed in 1997 to support the European Growth and Employment Strategy, and was then extended to social integration and only in 2002 to education and training.

However, it can be noted that more than twenty years later, convergence is not so obvious, and there is still considerable diversity in Europe when it comes to vocational education.

By analyzing the development of vocational education and training since 1995, it has become possible to outline a promising picture of VET in Europe in the period up to 2035.

Keywords: vocational education and training, educational process, models of vocational education and training, models of education, trends in education, students, European Union.

DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-164.2025.10>

УДК 378.147

Камінська С. В., Діденко М. О.

ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ: СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНИЙ АНАЛІЗ

У статті здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз та системне осмислення поняття "готовність" у контексті професійної іншомовної комунікації фахівців морської галузі. На основі аналізу сучасних тенденцій у професійній підготовці обґрунтовано доцільність цілеспрямованого та безперервного формування готовності в системі навчальної роботи. Особлива увага приділяється специфіці морської професії, що вимагає не просто володіння мовою, а швидкої та точної комунікації в екстремальних умовах, що безпосередньо впливає на безпеку навігації та виконання функціональних обов'язків.

Визначено та детально охарактеризовано ключові компоненти, що формують структуру