



ІНСТИТУТ



ОСВІТНЬОЇ АНАЛІТИКИ

Державна наукова установа

ОСВІТНЯ АНАЛІТИКА УКРАЇНИ

НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ЖУРНАЛ

Заснований у 2017 р.
Виходить 2–6 разів на рік

ВИПУСК № 4 (36)
2025

ISSN 2617-8532 Журнал зареєстровано 7 листопада 2018 року в Міжнародному центрі періодичних видань (ISSN International Centre, м. Париж)

Засновник і видавець Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики»
Ідентифікатор медіа R30-04027

Журнал «Освітня аналітика України» внесено до Переліку наукових фахових видань України (накази Міністерства освіти і науки України від 09.02.2021 № 157 та від 20.12.2023 № 1543), категорія «Б»; спеціальності: 011 – Освітні, педагогічні науки, 051 – Економіка, 281 – Публічне управління та адміністрування

ЗМІСТ

МІЖНАРОДНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

Гусак О. Ю., Шкабко С. І., Литвинчук А. О., Пронь Н. Б.
Гармонізація української освітньої політики з європейськими стандартами: роль мережі Eurydice (англійською)..... 5

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Божинський В. С., Ніколаєв Є. Б.
Державне регулювання професійного розвитку вчителів: основні тенденції та прогалини..... 16

Староста В. І.
Освітня міграція у дзеркалі кризи: порівняння намірів вихователів та вчителів (2020–2025)..... 30

Янковська І., Терещенко Г. М.
Реформування освіти в Україні та Латвії: уроки двох траєкторій європеїзації (англійською)..... 40

ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ

Рошик І. А.
Освітня підтримка ветеранів: порівняльний аналіз законодавства України та США..... 53

Барабаш О. А., Читаєва К. Г.
Аналіз використання коштів освітньої субвенції на оплату праці педагогічних працівників у 2024 р..... 69

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Ткаченко В. В.

Гармонізація міжнародних класифікацій у статистиці дошкільної освіти
України: огляд та аналіз відповідності..... 83

ВИЩА ОСВІТА

Петренко Л. М., Зеліковська О. О.

Особистісно орієнтоване викладання як вектор трансформації психолого-
педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти..... 96

Лохвицька Л. В., Дем'яненко С. Д. Підготовка майбутніх вихователів до організації
ігрової діяльності дітей дошкільного віку..... 113

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Лондар Сергій Леонідович, д-р екон. наук, проф. (*головний редактор*); Литвинчук Андрій Олександрович, канд. екон. наук, ст. дослідник (*заступник головного редактора*); Терещенко Ганна Миколаївна, канд. екон. наук, ст. наук. співробітник (*заступник головного редактора*); Пронь Наталія Богданівна, канд. екон. наук (*відповідальний секретар*); Бахрушин Володимир Євгенович, д-р фіз.-мат. наук, проф.; Буряченко Андрій Євгенович, д-р екон. наук, проф.; Валєєв Руслан Гельманович, канд. пед. наук; Версаль Наталія Іванівна, д-р екон. наук, доц.; Гриневич Лілія Михайлівна, канд. пед. наук, доц.; Гулова Ленка, Ph.D.; Долінський Леонід Борисович, д-р екон. наук, проф.; Затонацька Тетяна Георгіївна, д-р екон. наук, проф.; Іванюк Ірина Володимирівна, канд. пед. наук, ст. дослідник; Козубцов Ігор Миколайович, д-р пед. наук, канд. тех. наук, ст. наук. співробітник; Круглов Віталій Вікторович, д-р наук з держ. упр., доц.; Куніна-Хабеніхт Ольга, д-р психол. наук; Лун Марк, Ph.D.; Мельник Сергій Вікторович, канд. екон. наук, доц.; Міщенко Володимир Іванович, д-р екон. наук, проф.; Овчарук Оксана Василівна, д-р пед. наук, проф.; Орлова Наталія Сергіївна, д-р наук з держ. упр., проф.; Рашкевич Юрій Михайлович, д-р тех. наук, проф.; Тимченко Олена Миколаївна, д-р екон. наук, проф.; Тур Оксана Миколаївна, д-р пед. наук, проф.; Тутліс Відматас, Ph.D.; Шіп Радім, Ph.D.

Рекомендовано до друку

Вченою радою Державної наукової установи «Інститут освітньої аналітики».
Протокол № 8 від 17.11.2025 р.

Журнал включено в такі бази даних: «Наукова періодика України», ResearchBib, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, Crossref та Index Copernicus International Journals Master List.

Редакційна колегія не завжди поділяє позицію авторів.

Автори несуть повну відповідальність за зміст і достовірність матеріалів, що публікуються, дотримання загальноприйнятих принципів наукової етики, відсутність плагіату у своїх статтях.

Матеріали, надруковані в журналі, є власністю Інституту, захищені міжнародним та українським законодавством і не можуть бути відтворені в будь-якій формі без письмового дозволу видавця.

Редакція залишає за собою право на скорочення та редагування авторських текстів.



INSTITUTE
OF EDUCATIONAL ANALYTICS
State Scientific Institution

EDUCATIONAL ANALYTICS OF UKRAINE

SCIENTIFIC-PRACTICAL JOURNAL

Published since 2017
2–6 issues per year

ISSUE № 4 (36)
2025

ISSN 2617-8532 The journal is registered on 7 of November 2018 in ISSN International Centre, Paris

Founder State Scientific Institution «Institute of Educational Analytics»
and publisher Media identifier R30-04027

The journal «Educational Analytics of Ukraine» is included in the List of scientific professional publications of Ukraine (orders of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 09.02.2021 № 157 and from 20.12.2023 № 1543), category «B»; specialties: 011 - Educational, pedagogical sciences, 051 - Economics, 281 - Public administration and administration

CONTENTS

INTERNATIONAL EDUCATIONAL SPACE

- Oleksandra Husak, Serhii Shkabko, Andrii Lytvynchuk, Nataliia Pron.**
Harmonising Ukrainian education policy with European standards: the role of the Eurydice Network 5

EDUCATION MANAGEMENT

- Volodymyr Bozhynskyi, Yevhen Nikolaiev.**
State regulation framework for teachers' professional development in Ukraine: key trends and shortcomings 16
- Volodymyr Starosta.**
Educational migration in the mirror of crisis: comparing the intentions of preschool and school teachers (2020–2025)..... 30
- Ilze Jankovska, Hanna Tereshchenko.**
Reforming education in Ukraine and Latvia: lessons from two trajectories of Europeanization..... 40

FINANCIAL AND ECONOMIC ASPECTS OF EDUCATION

- Iryna Roshchuk.**
Educational support for veterans: a comparative analysis of the legislation of Ukraine and the USA 53
- Olena Barabash, Kateryna Chytaieva.**
Analysis of the use of education subvention funds for the remuneration of teaching staff in 2024..... 69

PRESCHOOL EDUCATION

Valentyna Tkachenko.

Harmonization of international classifications in statistics on preschool education in Ukraine: review and analysis of compliance.....	83
--	----

HIGHER EDUCATION

Larysa Petrenko, Olena Zelikovska.

Learner-centered teaching as a vector for transformation of psychological and pedagogical disciplines in higher education institutions.....	96
---	----

Liubov Lohvytska, Svitlana Demianenko.

Future preschool teachers' preparation for organising play-based activities of preschool children.....	113
--	-----

EDITORIAL BOARD

Prof. **Sergiy Londar** (*editor-in-chief*); Dr. **Andrii Lytvynchuk** (*deputy editor-in-chief*); Dr. **Hanna Tereshchenko** (*deputy editor-in-chief*); Dr. **Natalia Pron** (*executive secretary*); Prof. **Volodymyr Bakhrushyn**; Prof. **Andrii Buriachenko**; Dr. **Ruslan Valieiev**; Dr. **Nataliia Versal**; Dr. **Liliia Hrynevych**; Dr. **Lenka Gulova**; Prof. **Leonid Dolinskyi**; Prof. **Tetyana Zatonatska**; Dr. **Iryna Ivaniuk**; Dr. **Ihor Kozubtsov**; Dr. **Vitalii Kruhlov**; Dr. **Olga Kunina-Habenicht**; Dr. **Mark Loon**; Dr. **Sergii Melnyk**; Prof. **Volodymyr Mishchenko**; Prof. **Oksana Ovcharuk**; Prof. **Nataliia Orlova**; Prof. **Yurii Rashkevych**; Prof. **Olena Tymchenko**; Prof. **Oksana Tur**; Dr. **Vidmantas Tutlys**; Dr. **Radim Ship**.

Recommended for publication

by the Academic Council of the State Scientific Institution «Institute of Educational Analytics».
Protocol No. 8 of 17.11.2025

The journal is included in such databases: Scientific Periodicals of Ukraine, ResearchBib, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, Crossref and Index Copernicus International Journals Master List.

The editorial board does not always share the position of the authors.

Responsibility for the content and reliability of published materials, the compliance of general scientific ethics principles, the absence of plagiarism lies entirely with the authors.

Materials published in the journal are the property of the Institute and are protected by international and Ukrainian legislation and may not be reproduced in any form without the written permission of the publisher.

The editorial staff reserves the right to shorten and edit the original texts.

Oleksandra Husak

Ph. D. (Economics), Associate Professor, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine,
oleksandra.husak@mon.gov.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-0981-5341>

Serhii Shkabko

Ph. D. (History), Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine,
serhii.shkabko@mon.gov.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4902-8130>

Andrii Lytvynchuk

Ph. D. (Economics), Senior Researcher, SSI "Institute of Educational Analytics", Kyiv, Ukraine,
a.litvynchuk@iea.gov.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7523-558X>

Nataliia Pron

Ph. D. (Economics), SSI "Institute of Educational Analytics", Kyiv, Ukraine, n.pron@iea.gov.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9413-8793>

HARMONISING UKRAINIAN EDUCATION POLICY WITH EUROPEAN STANDARDS: THE ROLE OF THE EURYDICE NETWORK

Abstract. *The relevance of this study is determined by Ukraine's strategic commitment to European integration and the need to harmonise national education policy with the standards of the European Education Area. In the context of ongoing reforms to the national education system and the growing demand for decision-making grounded in reliable data, there is an increasing need to strengthen institutional capacity to support high-quality analytical accompaniment of educational transformations. The purpose of the article is to identify the role of the European education network Eurydice in shaping evidence-informed education policy and to outline the main areas of activity of the national Eurydice unit in Ukraine, established in 2024 on the basis of the State Scientific Institution "Institute of Educational Analytics". The methodological basis of the study consists of a content analysis of materials from the Eurydice "News & Articles" section, particularly the "Country News" category, for the period January–October 2025. The analysis enabled the identification of seven priority clusters of European education policy: digitalisation, curriculum renewal, teacher capacity development, inclusion, learner well-being and mental health, modernisation of vocational education, and the improvement of education governance. The findings demonstrate that Ukraine's participation in the Eurydice Network expands opportunities for integration into the European Education Area, particularly through the development and updating of the national education system profile (Eurypedia), involvement in the preparation of comparative reports, and engagement in dissemination activities. It is symbolic that Ukraine's accession gains particular significance in 2025, the 45th anniversary of the Eurydice Network, which plays a key role in providing an evidence base for education policy across Europe. This enhances the harmonisation of national education policy with European standards and strengthens the exchange of analytical knowledge within the network.*

Keywords: European integration, national education system, education policy, Eurydice Network, European Education Area.

JEL classification: I21, I28, O52.

DOI: 10.32987/2617-8532-2025-4-5-15.

© Гусак О. Ю., Шкабко С. І., Литвинчук А. О., Пронь Н. Б., 2025

European integration has emerged as one of the key strategic priorities for Ukraine's development, influencing the scope of political, economic and social transformations. Accession to the European Union entails not only the harmonisation of legislation and governance mechanisms but also the consolidation of the values that underpin the European community, such as democracy, human rights, academic freedom, equality, inclusiveness and respect for cultural diversity. The education system plays a central role in promoting these values by shaping civic identity, critical thinking, social cohesion and the capacity of society for sustainable development.

The relevance of the European integration agenda in the education sector is reinforced by the fact that the democratic foundations on which the EU is built [1] have a natural affinity with the historical traditions of educational development in Ukraine. For centuries, Ukrainian educational culture has oriented itself toward the European intellectual space and evolved under the influence of broader European cultural and religious processes. According to historians [2], the earliest forms of schooling on Ukrainian territory emerged as early as the ninth century, during the period of Kyivan Rus; the spread of literacy and Christian culture gave rise to centres of book learning and laid the foundations for early institutionalised forms of education.

Following the Revolution of Dignity in 2014, and particularly in the wake of the full-scale war in 2022, European integration acquired an existential significance for Ukraine. Education has become a key driver of societal resilience, a tool for countering disinformation, restoring trust in institutions, fostering civic responsibility and supporting democratic

transformation. Ukraine's acquisition of EU candidate status in 2022, followed by the launch of accession negotiations in 2024, has defined new benchmarks for the development of education policy aligned with the principles and standards of the European Education Area (EEA). These benchmarks are reflected in Ukraine's own Roadmap for European integration in the fields of education and science [3], which sets out strategic goals and specific tasks to harmonise national education policy and legislation with EU standards and practices as part of the country's integration process.

In 2025, Ukraine entered a new stage of accession negotiations with the European Union in the fields of education and science. In particular, the section of the European Commission's 2025 report [4] devoted to Chapter 26 "Education and Culture" assesses Ukraine as being between some and a moderate level of preparation. The report highlights good progress, including the entry into force of the laws on preschool education and the national qualifications system, the adoption of the law on vocational education and training (VET), the approval of the strategy for the development of Ukrainian culture, and Ukraine's joining of the European Alliance for Apprenticeships. These developments demonstrate the systematic nature of ongoing educational policy reforms and underline the need for further approximation. The Commission also concluded that last year's recommendations were largely implemented, confirming consistent progress within this chapter.

A critical component of this alignment is the harmonisation of educational statistics. In July 2025, the Ministry of Education and Science of Ukraine adopted the Roadmap for Harmonising

Educational Statistics with EU Standards [5], with the State Scientific Institution "Institute of Educational Analytics" (SSI "IEA") as a key implementing body. This document outlines a phased plan to align national data systems with the requirements of the European Statistical System and relevant EU regulations (e.g., Regulation (EU) No 912/2013 and Regulation (EU) No 452/2008). Tasks include updating reporting forms, defining datasets, preparing metadata, and modernising digital infrastructures such as the Automated Information Complex of Educational Management and the Unified State Electronic Database on Education.

Within this framework, it is particularly significant that in 2025, Ukraine became part of the EEA Standing Group on Indicators and Benchmarks (SGIB), joining its 59th meeting. This involvement marks an important step in the process of Ukraine's integration into the analytical and policy-shaping structures of the EEA, allowing for direct engagement in setting educational benchmarks and comparative indicators.

European integration in education occupies an important place in contemporary research, covering both the theoretical foundations of education policy and the practical transformation of education systems. Research interests in this field encompass analyses across different levels of education, as well as studies of European programmes such as Erasmus+ and Horizon Europe, which support reform processes, mobility and policy convergence.

For example, at the level of VET, Yu. Rashkevych and T. Semigina [6] examine mechanisms for aligning the sector with European standards, with a focus on the harmonisation of national quali-

cations frameworks, the recognition and equivalence of qualifications and quality assurance systems. Complementing this perspective, M. Martynenko [7] analyses institutional changes in VET and substantiates the need to reform governance models and training content in line with EU recommendations.

In the field of higher education, V. Bakhrushyn [8] explores the modernisation of Ukraine's network of higher education institutions within the European integration context and identifies key challenges related to alignment with European standards. The study by Yu. Boichuk and L. Rybalko [9] further examines the impact of European integration processes on teacher education and the development of competence-based approaches in higher education.

Research on general secondary and teacher education is represented by the work of L. Hrynevych, H. Roi and Ye. Nikolaiev [10], who analyse alternative teacher preparation programmes in European countries and highlight the relevance of European models for modernising teacher education in Ukraine.

Complementing academic research, contemporary aspects of Ukraine's participation in EU programmes and reform processes are reflected in the materials of the National Erasmus+ Office in Ukraine, which document reform dynamics, European instruments and opportunities for Ukrainian education institutions to engage in EU-funded initiatives [11]. Communication and dissemination activities, including international conferences and academic seminars (such as [12]), also contribute to expert dialogue and analytical support for Ukraine's European integration in education.

Despite substantial scholarly and practical interest in European education integration, continuous analytical support is required to monitor reforms and assess their alignment with EU priorities. In this context, the Eurydice Network [13] plays a pivotal role as the main European mechanism for providing structured, comparable and policy-relevant information to support evidence-informed decision-making.

Using the example of Ukraine's participation in Eurydice, our study demonstrates the strategic importance of the country's accession to this knowledge network, outlines the core functions of the national unit (NU), and highlights the analytical value of the "News & Articles" section (specifically "Country News" category) as a timely source of current policy developments across Europe. The methodological approach combines an institutional analysis of Eurydice's mandate with a content analysis of "Country News" publications from January to October 2025 to assess both Ukraine's contribution to the network and the broader patterns of educational change across Europe.

Building on this, it is essential to consider the institutional foundations of Eurydice as a long-established mechanism of comparative education policy in the EU. Established in 1980 by the European Commission and EU Member States, the network provides reliable, structured and comparable information on the organisation and functioning of national education systems. Through system descriptions, thematic and comparative reports, visual materials and statistical datasets, Eurydice enables in-depth cross-country analysis and supports the development, monitoring and

evaluation of evidence-informed education policy across Europe.

In 2024, Ukraine officially joined the Eurydice network, marking an important step in deepening integration into the EEA. Together with Moldova and Georgia, the country became part of a community that now includes 43 Nus from 40 countries. The SSI "IEA" was nominated as Ukraine's national Eurydice unit. The team's work includes, among other tasks, contributing to Eurydice reports, developing and updating the description of the national education system (Eurypedia) [14], and organising communication events aimed at promoting the network's activities.

As a newcomer to Eurydice, Ukraine initially focused on developing the national education system profile and communication activities, and since 2025 has expanded its participation to selected comparative reports, data and visual contributions. In line with the Eurydice Network Work Programme 2025–2026, the network prepares thematic analyses covering key education policy areas such as digital education, curriculum reform, teacher workforce development, learner well-being and education governance, and publishes comparative outputs within the Facts and Figures strand. Within these activities, Ukraine contributes to selected publications, reflecting its gradual integration into the EEA.

Another key area of activity concerns the preparation and regular updating of national education system descriptions in accordance with a unified methodological guide, which ensures cross-country comparability and analysis within harmonised thematic areas. Within this framework, Eurypedia functions as a structured online reference resource, with NUs responsible for

maintaining profiles organised into 13 chapters (see Figure); until 2025, this structure also included an additional chapter on political, social and economic background and trends.

Within communication activities, Eurydice Nus disseminate information about the network and its outputs. The launch of the official Eurydice Ukraine website [16] provides open access to updates on national education system profiles, analytical and visual materials, and communication events, supporting the dissemination of European approaches and Ukraine's integration into the broader European education discourse.

Eurydice materials are intended for a broad audience, including policymakers, researchers, analysts, educators, students and the wider public, and serve as an important tool for comparing education policies, monitoring reforms and analysing European education trends.

This broad scope underpins the analytical value of Eurydice outputs and justifies their use as a data source for comparative education policy analysis.

The communication strategy of the Ukrainian NU also includes preparing materials for the "News & Articles" section, which covers major education reforms and policy developments across Eurydice member countries. Contributions are voluntary and largely align conceptually with Chapter 13, "Ongoing reforms and policy developments", of Eurypedia, which Nus update twice a year.

The first publications in the "News & Articles" section appeared in 2018, and their number has steadily increased since then [12, p. 267]. Most entries fall under the "Country News" section, although the section also features network-wide events and publications. As for Ukraine, seven items were submitted

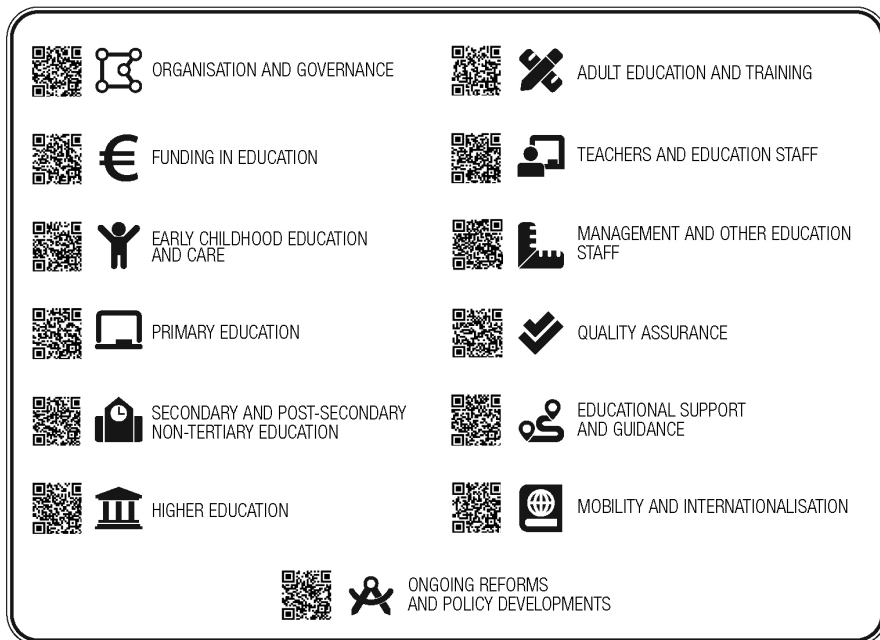


Figure. Structure of the Eurydice national education system chapters

Source: [15, p. 3].

between 2024 and October 2025 (see Table).

In the study [12, pp. 266–269], trends shaping education policy across Eurydice member countries were examined through an analysis of updates published in the "Country News" section over an almost three-year period (2022–October 2024). The dataset comprised 194 news items submitted by 33 Eurydice NUs, with contributions varying considerably across countries. The findings revealed shared priorities within the EEA, including quality improvement, inclusion and accessibility, digitalisation, learner well-being, the modernisation of vocational and higher education, and a growing emphasis on international co-operation. Overall, these trends indicate a pan-European shift towards more resilient, flexible and learner-centred education systems in response to contempo-

rary socio-economic and technological challenges.

Building on existing analyses of Eurydice "Country News" publications, the present study examines the ten-month period from January to October 2025 to identify recent thematic priorities reflected in NU contributions. During this period, 54 news items were published across the Eurydice network: Belgium (German-Speaking Community) and Germany (4 items each); Belgium (Flemish Community), Estonia, Finland, France, Latvia, Slovakia and Ukraine (3 items each); Belgium (French Community), Denmark, Hungary, Ireland, Italy, Norway, Portugal, Spain, Sweden and Türkiye (2 items each); and Greece, Montenegro and Poland (1 item each).

To identify the dominant thematic directions, a content analysis of all 54 titles was conducted. Using semantic

Table

**News items published by the Ukraine NU and their summaries
(2024–October 2025)**

News title	Short summaries
Advancing the reform of specialised secondary education	The reform of specialised secondary education is part of the broader renewal of general secondary education under the NUS concept and is being implemented gradually over a ten-year period.
Transforming the preschool education system	State policy in preschool education focuses on developing a modern, high-quality, accessible and inclusive learning environment that responds to the needs of children and society.
Reforming vocational education as a cornerstone for national development and recovery	VET is being modernised to strengthen human capital and prepare a skilled workforce in response to economic transformation and recovery needs.
Reform of general secondary education – the New Ukrainian School (NUS)	The NUS reform is a landmark initiative to transform general secondary education in Ukraine by modernising the system in line with global best practices and equipping pupils with the competences needed for the 21st century.
Digital transformation of education as a strategic path to resilience and innovation	Digitalisation of education is a strategic priority that enhances accessibility and innovation and aligns with Ukraine's European integration and the Digital Education Action Plan (2021-2027).
Recognition of schoolchildren's learning outcomes acquired abroad is now regulated	In 2025, Ukraine introduced a formal mechanism for recognising learning outcomes acquired abroad, establishing a clear regulatory framework for the first time.
National educational platform supports reintegration and training of veterans	Educational initiatives support the reintegration of veterans by providing opportunities for retraining, upskilling and career development.

Note: Titles are presented without the country identifier "Ukraine:", which is used in the official Eurydice "News & Articles" section in accordance with the network's guide.

Compiled by the authors based on source [17].

grouping, keyword frequency and policy relevance, seven clusters were derived, representing the principal areas of educational transformation across European countries.

Cluster 1. Digitalisation, artificial intelligence, and information and communication technologies. This cluster captures initiatives related to digital transformation, including the integration of AI in teaching and governance, the expansion of digital platforms, the use of ICT for personalised learning, and regulatory approaches to digital devices in schools.

Cluster 2. Curriculum reform. Items in this category focus on the revision of curricula, the introduction of competence-based approaches, strengthening basic skills, and adapting subject frameworks to contemporary societal and technological demands.

Cluster 3. Teachers, workforce policies and professional development. This cluster reflects reforms in teacher preparation, new entry pathways into the profession, strategies for addressing workforce needs, and initiatives to strengthen school leadership and continuous professional development.

Cluster 4. Inclusion, equal access and special educational needs. Publications highlight measures to expand inclusive education, enhance support for learners with special educational needs, reduce socio-economic disparities, and promote equitable access to high-quality learning environments.

Cluster 5. Mental health and learner well-being. This theme encompasses initiatives aimed at improving pupils' well-being, supporting socio-emotional development, and reducing stress, positioning mental health as an integral dimension of educational quality.

Cluster 6. VET and labour-market alignment. Items in this cluster concern the modernisation of VET systems, dual learning models, the introduction of micro-credentials, stronger engagement with employers, and expanded opportunities for adult upskilling and reskilling.

Cluster 7. Governance and education policy. This cluster covers strategic planning, new regulatory frameworks, national education strategies, and reforms related to governance, coordination and systemic management.

The content analysis of the 2025 ten-month dataset points to a coherent set of priorities across the EEA. Despite national differences, a high degree of thematic commonality emerges: digital transformation, curriculum modernisation, teacher workforce development, inclusion, learner well-being, VET modernisation and strategic governance constitute shared vectors of educational change.

A comparison with findings from the 2022–2024 analysis reveals strong continuity in policy orientations. The themes dominating the 2025 headlines mirror those identified in previous years, underscoring the overall consistency of EEA policy agendas and the sustained focus on quality, equity, innovation and labour-market responsiveness. These recurrent emphases also align with the priority areas set out in the Eurydice Network Work Programme 2025–2026, including digital education, civic competences, learning mobility, enhancement of basic skills and learner well-being. Against this broader European background, the added value of the present study becomes apparent.

The scientific novelty and practical significance of this study lie in the fact

that it provides a systematic examination of selected dimensions of Ukraine's participation in the Eurydice Network following its official accession in 2024, while also revealing the potential of the network as a key instrument for evidence-informed education policy.

The study demonstrates that regular monitoring of Eurydice materials, particularly the "Country News" category, serves as a diagnostic tool that makes it possible not only to track current trends in European education systems, but also to identify successful practices, innovative approaches and effective models for addressing shared challenges in the education sector. The comparative analysis of news publications has allowed us to outline the principal vectors of development within EU education systems, which have direct applied relevance

for the modernisation of Ukrainian education.

It is also noteworthy that the year 2025 marks an important milestone for the Eurydice Network, which celebrates its 45th anniversary [18]. This symbolic moment highlights the long-term evolution of Eurydice as a cornerstone of European knowledge on education and reinforces the relevance of Ukraine's recent accession to a well-established and continually developing analytical community.

The findings confirm that Ukraine's integration into the Eurydice Network contributes to the harmonisation of national education policy with European standards, enhances the transparency of reforms and provides the country with access to a unique corpus of comparative data that can inform strategic decision-making in the field of education.

References

1. European Union. (2012). Consolidated version of the Treaty on European Union. *Official Journal of the European Union*. 26.10.2012. C 326/13. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0023.02/DOC_1&format=PDF.
2. Osvitoria. (n. d.). *30 years of Independence, over a thousand years of education: the history of Ukrainian education*. Retrieved from <https://osvitoria.media/experience/30-rokiv-nezalezhnosti-ponad-tysyacha-rokiv-osvichenosti-istoriya-ukrayinskoyi-osvity> [in Ukrainian].
3. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2023). *On approval of the roadmap for Ukraine's European integration in the fields of education and science until 2027* (Order No. 1501, December 11). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1501729-23#Text> [in Ukrainian].
4. European Commission. (2025). *Ukraine 2025 Report*. Retrieved from <https://eu-ua.kmu.gov.ua/wp-content/uploads/EU-enlargement-.pdf>.
5. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025). *On approval of the Roadmap for harmonising Ukraine's educational statistics system with EU standards* (Order No. 1010, July 15). Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-dorozhnoi-kartyi-harmonizatsii-systemy-pokaznykiv-osvitnoi-statystyky-ukrainy-iz-standartamy-ies> [in Ukrainian].
6. Rashkevych, Yu., & Semigina T. (2025). European integration in vocational education: imperatives for Ukraine. *Educational Analytics of Ukraine*, 1(33), 43-57. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2025-1-43-57> [in Ukrainian].

7. Martynenko, M. (2015). Institutional changes in vocational education in conditions of European integration of Ukraine. *Economic Annals-XXI*, 149(3-4(1)), 113-116. Retrieved from <https://ea21journal.world/wp-content/uploads/2022/04/ea-V149-27.pdf>.
8. Bakhrushyn, V. (2023). Modernization of the network of higher education institutions in Ukraine: some aspects of European integration. *Educational Analytics of Ukraine*, 5(26), 112-125. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2023-5-112-125> [in Ukrainian].
9. Boichuk, Y., & Rybalko, L. (2023). European integration development in teacher training: educational outlook. *New Collegium*, 1(110), 3-7. DOI: <https://doi.org/10.30837/nc.2023.1-2.03> [in Ukrainian].
10. Hrynevych, L., Riy, G., & Nikolaiev, Y. (2025). Alternative teacher training programmes in European countries. *Ukrainian Educational Journal*, 3, 5-15. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-3-5-15> [in Ukrainian].
11. National Erasmus+ Office in Ukraine. (n. d.). Retrieved from <https://erasmusplus.org.ua/en/about-us/national-erasmus-office-in-ukraine/>.
12. SSI "Institute of Educational Analytics". (2024), *Integration of the Ukrainian education system into the European education area* : Book of Abstracts of the VI International Scientific and Practical Conference (electronic scientific publication). Kyiv [in Ukrainian].
13. European Commission. (n. d.). *Eurydice*. Retrieved from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>.
14. European Commission. (n. d.). *Eurydice – National Education Systems*. Retrieved from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia>.
15. SSI "Institute of Educational Analytics". (2025). *Information brochure*. Retrieved from https://eurydice.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2025/10/Buklet_Eurydice_A5_ENG-2025.pdf.
16. SSI "Institute of Educational Analytics". (n. d.). *The National Unit of Eurydice in Ukraine*. Retrieved from <https://eurydice.iea.gov.ua/en/the-national-unit-of-eurydice-in-ukraine/>.
17. European Commission. (n. d.). *Eurydice – News & Articles*. Retrieved from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news>.
18. SSI "Institute of Educational Analytics". (2025). *Eurydice Network celebrates 45 years of supporting European education cooperation*. Retrieved from <https://eurydice.iea.gov.ua/news/2025-marks-a-milestone-year-the-eurydice-network-celebrates-its-45th-anniversary/>.

Гусак О. Ю.

кандидат економічних наук, доцент, генеральний директор директорату європейської та євроатлантичної інтеграції Міністерства освіти і науки України, Київ, Україна, oleksandra.husak@mon.gov.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-0981-5341>

Шкабко С. І.

кандидат історичних наук, доцент кафедри новітньої історії України історичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка, керівник експертної групи з європейської інтеграції директорату європейської та євроатлантичної інтеграції Міністерства освіти і науки України, Київ, Україна, serhii.shkabko@mon.gov.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4902-8130>

Литвинчук А. О.

кандидат економічних наук, старший дослідник, директор ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Київ, Україна, a.litvinchuk@iea.gov.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7523-558X>

Пронь Н. Б.

кандидат економічних наук, учений секретар ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Київ, Україна, n.pron@iea.gov.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9413-8793>

ГАРМОНІЗАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ З ЄВРОПЕЙСЬКИМИ СТАНДАРТАМИ: РОЛЬ МЕРЕЖІ EURYDICE

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена стратегічним курсом України на європейську інтеграцію, що вимагає гармонізації національної освітньої політики зі стандартами європейського освітнього простору. В умовах реформування вітчизняної системи освіти та необхідності ухвалення рішень, підґрунтям яких є достовірні дані, зростає потреба в зміцненні інституційної спроможності для забезпечення якісного аналітичного супроводу освітніх трансформацій. Мета статті – визначити роль європейської освітньої мережі Eurydice у формуванні доказової освітньої політики та окреслити основні напрями діяльності національного підрозділу цієї мережі в Україні, створеного у 2024 р. на базі ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Методологічне підґрунтя становить контент-аналіз матеріалів рубрики Eurydice «News & Articles», зокрема категорії «Country News», за січень – жовтень 2025 р. На основі проведеного аналізу визначено сім пріоритетних кластерів європейської освітньої політики, як-от: цифровізація, оновлення змісту освіти, професійний розвиток педагогічних працівників, інклюзія, добробут і психічне здоров'я здобувачів освіти, модернізація професійної освіти та вдосконалення освітнього управління. Доведено, що участь України в мережі Eurydice розширює можливості інтеграції в європейський освітній простір, зокрема через наповнення й оновлення профілю системи освіти (Eurypedia), участь у підготовці порівняльних звітів та промоційній діяльності. Символічно, що саме в ювілейний, 45-й, рік існування мережі Eurydice долучення України набуває особливої ваги, адже ця мережа відіграє ключову роль у забезпеченні доказової основи освітньої політики в Європі. Це розширює можливості гармонізації національної освітньої політики з європейськими стандартами та зміцнює обмін аналітичними знаннями в межах мережі.

Ключові слова: європейська інтеграція, національна система освіти, освітня політика, мережа Eurydice, європейський освітній простір.

Список використаних джерел

1. Consolidated version of the Treaty on European Union. *Official Journal of the European Union*. 26.10.2012. C 326/13. URL: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0023.02/DOC_1&format=PDF.
2. 30 років Незалежності, понад тисяча років освіченості: історія української освіти. *Освіторя*. URL: <https://osvitoria.media/experience/30-rokiv-nezalezhnosti-ponad-tysyacha-rokiv-osvichenosti-istoriya-ukrayinskoyi-osvity>.
3. Про затвердження дорожньої карти європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року : наказ Міністерства освіти і науки України від 11.12.2023 № 1501. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1501729-23#Text>.
4. Ukraine 2025 Report / European Commission, 2025. URL: <https://eu-ua.kmu.gov.ua/wp-content/uploads/EU-enlargement-.pdf>.
5. Про затвердження Дорожньої карти гармонізації системи показників освітньої статистики України із стандартами ЄС : наказ Міністерства освіти і науки України від 15.07.2025 № 1010. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-dorozhnoi-karty-harmonizatsii-systemy-pokaznykiv-osvitnoi-statystyky-ukrainy-iz-standartamy-ie>.
6. Рашкевич Ю. М., Семігіна Т. В. Європейська інтеграція в професійній освіті: імперативи для України. *Освітня аналітика України*. 2025. № 1 (33). С. 43–57. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2025-1-43-57>.
7. Martynenko M. Institutional changes in vocational education in conditions of European integration of Ukraine. *Economic Annals-XXI*. 2015. Vol. 149, Iss. 3–4(1). P. 113–116. URL: <https://ea21journal.world/wp-content/uploads/2022/04/ea-V149-27.pdf>.
8. Бахрушин В. Є. Модернізація мережі закладів вищої освіти України: деякі євроінтеграційні аспекти. *Освітня аналітика України*. 2023. № 5 (26). С. 112–125. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2023-5-112-125>.
9. Бойчук Ю. М., Рибалко Л. М. Розвиток євроінтеграційних процесів у вищій педагогічній школі: освітні орієнтири. *Новий Колегіум*. 2023. Т. 1. № 110. С. 3–7. DOI: <https://doi.org/10.30837/nc.2023.1-2.03>.
10. Гриневич Л., Рій Г., Ніколаєв Є. Альтернативні програми підготовки вчителів у європейських країнах. *Український Педагогічний журнал*. 2025. № 3. С. 5–15. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-3-5-15>.
11. National Erasmus+ Office in Ukraine : офіц. вебсайт. URL: <https://erasmusplus.org.ua/en/about-us/national-erasmus-office-in-ukraine/>.
12. Інтеграція системи освіти України в європейський освітній простір : зб. тез доп. VI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 25 жовт. 2024 р. [Електронне видання]. Київ : ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2024. 292 с. URL: https://eurydice.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2025/03/theses_2024_ssi-iea.pdf.
13. Eurydice / European Commission. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>.
14. Eurydice – National Education Systems / European Commission. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia>.
15. Information brochure / SSI "Institute of Educational Analytics", 2025. URL: https://eurydice.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2025/10/Buklet_Eurydice_A5_ENG-2025.pdf.
16. The National Unit of Eurydice in Ukraine / SSI "Institute of Educational Analytics". Retrieved from <https://eurydice.iea.gov.ua/en/the-national-unit-of-eurydice-in-ukraine/>.
17. Eurydice – News & Articles / European Commission. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news>.
18. Eurydice Network celebrates 45 years of supporting European education cooperation / SSI "Institute of Educational Analytics". URL: <https://eurydice.iea.gov.ua/news/2025-marks-a-milestone-year-the-eurydice-network-celebrates-its-45th-anniversary/>.

Божинський В. С.

науковий співробітник навчально-наукового інституту «Академія вчителів» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Харків, Україна; аспірант кафедри освітології та психолого-педагогічних наук педагогічного факультету Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, Київ, Україна, volodymyr.bozhynskyi@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-0661-5451>

Ніколаєв Є. Б.

кандидат економічних наук, заступник директора навчально-наукового інституту «Академія вчителів» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Харків, Україна, nikolaiev@karazin.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-6317-6250>

ДЕРЖАВНЕ РЕГУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ: ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПРОГАЛИНИ

Анотація. Система професійного розвитку педагогічних працівників зазнає змін, спрямованих на збільшення можливостей педагогів обирати заходи з підвищення кваліфікації відповідно до власних потреб серед пропозицій, сформованих ширшим колом провайдерів освітніх послуг. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолати «вакуум якості» освітніх послуг, що виник унаслідок дерегуляції ринку, та запровадити цифрові рішення для забезпечення якості. Метою статті є визначення ключових історичних тенденцій нормативно-правового забезпечення безперервного професійного зростання вчителів, а також оцінювання впливу урядових ініціатив 2025 р. на розвиток системи. Методологія дослідження поєднує історико-генетичний аналіз еволюції законодавства, формально-юридичний аналіз нових нормативних актів і компаративістський підхід для зіставлення українських реалій із рекомендаціями ЄС щодо запровадження мікрокваліфікацій. У статті ідентифіковано три етапи еволюції державного регулювання, як-от: пострадянська інерція, комплексна лібералізація, сучасний етап цифровізації та пошуку збалансованої моделі навчання педагогів упродовж кар'єри. Проаналізовано зміст основних нормативно-правових актів, які запроваджують єдину інформаційну систему професійного розвитку педагогічних працівників і експериментальний механізм його фінансування за принципом «гроші ходять за вчителем». Розкрито сутність часткових професійних кваліфікацій як інструмента імплементації європейського підходу до мікрокваліфікацій (micro-credentials). На основі аналізу проекту концептуальних засад безперервного професійного зростання педагогічних працівників (2025) окреслено стратегічні вектори змін. Це інституціалізація педагогічної інтернатури, диверсифікація кар'єрних траєкторій та впровадження горизонтальних кар'єрних можливостей для вчительства. Висновуємо, що сучасний етап регулювання характеризується переходом від адміністративного контролю до моделі нагляду, в якій цифровізація є інструментом верифікації якості та забезпечення прозорості фінансування заходів із підвищення кваліфікації педагогів.

Ключові слова: професійний розвиток, підвищення кваліфікації, державне регулювання, часткові кваліфікації, мікрокваліфікації, цифровізація освіти, педагогічна інтернатура, принцип «гроші ходять за вчителем».

JEL classification: I25, I28.

DOI: 10.32987/2617-8532-2025-4-16-29.

© Божинський В. С., Ніколаєв Є. Б., 2025

Система професійного розвитку педагогів в Україні відходить від пост-радянської моделі. Запроваджуються нові підходи до організації підвищення кваліфікації вчителів упродовж їхньої кар'єри, при цьому окремі питання функціонування цієї системи залишаються невирішеними. Так, законодавство задекларувало академічну свободу вчителя у виборі форм підвищення кваліфікації, дозволило приватним провайдерам вийти на цей ринок, що сприяє конкуренції та розширенню пропозиції освітніх послуг. Водночас наразі не створено дієвих механізмів гарантування якості таких послуг, що зумовлює ризики де-професіоналізації та посилення недобросовісних практик імітації навчання на цьому ринку. Крім того, не забезпечено рівні можливості доступу різних провайдерів таких освітніх послуг до державного фінансування.

В умовах фундаментальних трансформацій, яких зазнає Україна, впровадження реформи «Нова українська школа» (НУШ) та інтеграції в європейський освітній простір роль учителя як агента змін набуває виняткової ваги [1]. Повномасштабна війна, перспективи повоєнного відновлення, поява нових складних викликів лише посилюють цю тезу, адже саме від компетентності, професійної стійкості та мотивації педагогів залежить стабільність освітнього процесу й майбутнє молодого покоління. Тому вчителі мають не лише працювати з учнями, а й підвищувати власну кваліфікацію.

Участь українських педагогів у заходах із професійного розвитку зумовлюється як їхньою власною мотивацією, так і законодавчими нормами щодо мінімального обсягу та періо-

дичності підвищення кваліфікації. Пропозицію освітніх послуг на цьому ринку формують державні (наприклад, заклади вищої освіти), комунальні (заклади післядипломної освіти), приватні провайдери. Державний і місцеві бюджети фінансують частину відповідних заходів. До речі, Україна в цьому питанні не унікальна: вимоги підвищувати кваліфікацію впродовж кар'єри висуваються до педагогів у багатьох країнах Європи та світу. Наприклад, Рада Європейського Союзу у 2020 р. вказала на потребу в тому, щоб стимулювати ширшу участь учителів у безперервному професійному розвитку, зокрема шляхом усунення наявних перепон, а також прагнути до належного визнання цінності безперервного професійного розвитку як основи кар'єрного зростання [2].

Такі процеси, як поява й розвиток нових форматів підвищення кваліфікації вчителів, лібералізація цього ринку та збільшення його гнучкості, потребують нормативно-правового врегулювання. «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 № 800 [3], розширив коло провайдерів послуг підвищення кваліфікації, допустивши на ринок приватних суб'єктів і фізичних осіб – підприємців поряд із регіональними закладами післядипломної педагогічної освіти як традиційними осередками освітніх заходів для вчительства. Пандемія COVID-19, повномасштабна війна, розгортання реформи НУШ різко збільшили коло питань і компетентностей, якими мають володіти педагоги. Саме лишень екстенсивне розширення переліку надавачів освітніх послуг для вчите-

лів не встигає повноцінно реагувати на ці виклики. Постає потреба в нових форматах та інструментах підвищення й засвідчення кваліфікацій учителів. Запровадження таких інструментів (маються на увазі кваліфікаційні іспити, мікрокваліфікації, наставництво, супервізія) актуалізує проблему пошуку нових моделей регулювання та потребуватиме розроблення відповідної нормативно-правової бази.

У нещодавніх дослідженнях українських науковців різні аспекти професійного розвитку педагогічних працівників розкрито неоднаковою мірою. Чимало публікацій, зокрема таких авторів, як В. Стрельников, І. Вітенко й О. Олексюк, Л. Кучер, С. Шара та І. Калініченко, С. Микола, А. Єрмоленко, присвячено новим методам, моделям, концептуальним засадам організації і проведення заходів із підвищення кваліфікації. Висвітлюються як теоретичні аспекти цього питання, так і досвід застосування відповідних освітніх методик та інструментів. У доробку М. Давидовського, І. Сокол, К. Стадниченко, В. Лунячека, С. Нестеренко, О. Наголюк, В. Олійника, П. Грабовського та інших дослідників велику увагу приділено особливостям організації дистанційних форматів заходів із підвищення кваліфікації, що набули актуальності через пандемію COVID-19 і повномасштабну війну. Інші автори, зокрема Т. Засекіна, І. Василяшко, О. Коршунова, С. Антошук, Г. Васильєва, А. Шевенко, О. Маринівська, рефлексують над змістом коротких модулів, що спрямовані на формування в слухачів певних компетентностей, або пропонують розширені програми окремих курсів із післядипломної освіти вчителів.

Нормативне забезпечення професійного розвитку педагогічних працівників у дослідженнях частіше зовсім не згадується, рідше окреслюється побіжно. Або, за словами П. Кириленка, «проблеми правового регулювання підвищення кваліфікації не дуже користуються увагою серед науковців» [4, с. 368]. Тому для визначення неналежно врегульованих аспектів зазначеної теми потрібно спиратися на документи освітньої політики стратегічного характеру. Таким орієнтиром для цієї статті є проєкт «Концептуальних засад безперервного професійного зростання педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти» [5], оприлюднений Міністерством освіти і науки України в серпні 2025 р. Цей документ визначає низку напрямів оновлення змісту та інструментів системи професійного розвитку вчителів, запровадження яких потребує внесення змін до нормативної бази. Цими напрямами (завданнями) є:

- Сформувати єдині вимоги доступу до педагогічної діяльності як регульованої професії, що мають включати обов'язкову психолого-педагогічну підготовку.

- Створити короткострокові дуальні програми для людей із вищою непедагогічною освітою, які бажають стати вчителями (на сьогодні механізм набуття такими людьми необхідних психолого-педагогічних компетентностей залишається не врегульованим).

- Упровадити регламентований кваліфікаційний іспит для присвоєння професійної кваліфікації вчителя, встановити вимоги до його змісту й порядку проведення.

- Інституційно посилити педагогічну інтернатуру як форму ін-

дивідуалізованої підтримки ново-призначених учителів, що включає запровадження фінансового, організаційного, методичного забезпечення наставництва; введення програм підготовки наставників із присвоєнням відповідних мікрокваліфікацій; уможливлення залучення наставників з інших закладів освіти.

- Створити єдині стандарти підготовки та сертифікації супервізорів і наставників у сфері середньої освіти.

- За умови підвищення оплати праці – оновити вертикальну структуру кар'єри вчительства: вона має передбачати посади: «вчитель-початківець» (у перший рік роботи), «вчитель» (після року роботи), «сертифікований вчитель», «вчитель-експерт». Добровільний перехід на рівні сертифікованого вчителя та вчителя-експерта має ґрунтуватися на критеріях професійного й інноваційного внеску педагога, отже, спиратися на результати його професійного розвитку.

- Створити систему підтримки керівників середніх шкіл. Ідеться про запровадження обов'язкових вимог до здобуття управлінських компетентностей для претендентів на посаду директора, для чого потрібно започаткувати короткі освітні програми з управлінської підготовки, лідерства, управління змінами.

- Створити умови для розвитку горизонтальної структури кар'єри вчительства. Серед можливих ролей – координатор освітнього напрямку, учитель-тьютор (надання індивідуальної підтримки учням), наставник для учнів у межах предметних змагань чи науково-дослідницької діяльності, кар'єрний освітній радник (здійснення профорієнтації),

наставник для вчителів-інтернів, розробник навчальних матеріалів, тренер-педагог, класний керівник, супервізор тощо.

- Запровадити єдині стандарти якості змісту програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників і методик їх реалізації.

- Запровадити єдину цифрову платформу професійного розвитку педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, що є інструментом забезпечення цілісності, прозорості й ефективності системи підвищення кваліфікації.

- Запровадити надання мікрокваліфікацій як інструмента забезпечення якості та визнання результатів професійного розвитку вчителів і директорів.

- Запровадити фінансування професійного розвитку за моделлю «гроші ходять за вчителем» за рахунок державної субвенції.

До того ж поза увагою дослідників залишається компаративний аналіз української моделі професійного розвитку вчительства в контексті Рекомендацій Ради ЄС (2020, 2022) [6; 7]. Зокрема, європейські дослідники [8] акцентують на необхідності переходу від моделі «контролю годин» до моделі «визнання результатів» через мікрокваліфікації.

Ця стаття має на меті виявити основні тенденції та прогалини в державному регулюванні професійного розвитку вчителів на сучасному етапі, зокрема в частині, що стосується втілення заходів, передбачених проектом «Концептуальних засад безперервного професійного зростання педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти»; проаналізувати вплив «Порядку підвищен-

ня кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (з останніми змінами у 2025 р.) [3; 9] на систему професійного розвитку вчителів; обґрунтувати перспективи її розвитку в контексті євроінтеграції; окреслити коло змін до законодавства, необхідних для належного правового врегулювання відповідних питань.

Методологічна рамка дослідження базується на інтегративному підході. Для досягнення поставленої мети застосовано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів дослідження. Так, історико-генетичний метод дав змогу простежити еволюцію підходів до регулювання професійного розвитку від радянської моделі до сучасної. Формально-юридичний метод використано для детального аналізу змісту нормативно-правових актів, зокрема «Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» [3]. Термінологічний метод застосовано для уточнення сутності понять «часткові кваліфікації», «професійний розвиток». Компаративістський підхід дав можливість зіставити вітчизняні новації з рекомендаціями ЄС у сфері мікрокваліфікацій.

Попри значні законодавчі зрушення протягом останніх років, система професійного розвитку в Україні залишається фрагментованою та стикається з низкою системних викликів. До них належать: проблеми забезпечення якості освітніх послуг, недостатнє й неефективне фінансування, а також низька мотивація педагогів до реального, а не формального професійного зростання. Це створює значний розрив між амбітними цілями реформ та їх прак-

тичною реалізацією на рівні закладів освіти.

Державне регулювання професійного розвитку педагогів за час незалежності України здолало складний шлях від централізованої радянської моделі до комплексно лібералізованої системи.

Період від проголошення незалежності України до Революції гідності, який можна охарактеризувати як перехідний, було позначено повільним та непослідовним відходом від радянської парадигми освітньої політики [10]. У сфері професійного розвитку педагогічних працівників цей етап характеризувався збереженням ключових елементів старої, жорстко централізованої системи. Основою цієї системи була монополія державних і комунальних інституцій, передусім обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти (ІППО) – фактично єдиних легітимних провайдерів послуг із підвищення кваліфікації вчителів.

Державне регулювання в цей період встановлювало жорсткі правила. Педагогічні працівники були зобов'язані проходити підвищення кваліфікації раз на п'ять років, що забезпечувало гарантований і прогнозований попит на послуги ІППО. Через цю багаторічну стабільність та гарантовану базу отримувачів послуг ІППО практично не мали стимулів до розвитку, оновлення змісту програм або впровадження інноваційних форм навчання.

Первинна законодавча база, зокрема закони України «Про освіту» (1991, 1996) та «Про загальну середню освіту» (1999), заклала підвалини національної системи освіти, однак у частині професійного розвитку вона

переважно консервувала наявну інституційну рамку, не пропонуючи кардинальних змін. Таким чином, головною рисою цього періоду була системна інерція. Монопольне становище ІППО в поєднанні з гарантованою наявністю слухачів, що генерувалася державною вимогою, створювало умови, за яких відсутність конкурентного тиску призводила до стагнації змісту й форм підвищення кваліфікації. Процес професійного розвитку значною мірою формалізувався, а його головною метою для багатьох педагогів стало отримання документа про проходження курсів, а не реальне зростання професійних компетентностей. Державне регулювання в цей період полягало не в стимулюванні розвитку, а в консервації застарілої та неефективної моделі.

Події Революції гідності (2013–2014) стали переломним моментом для державного регулювання освітньої сфери, започаткувавши так званий адаптаційний період [10]. Цей етап характеризується системними й радикальними змінами в освіті, зумовленими стратегічним курсом на європейську інтеграцію та запуском комплексної реформи НУШ. Трансформація системи професійного розвитку педагогів стала одним із центральних елементів цих змін.

Ключовим поштовхом до реформи став Закон України «Про освіту», прийнятий у 2017 р. [11]. Статтею 59 цього закону запроваджено принципово нові підходи у сфері професійного розвитку, як-от:

– демонополізація ринку: було ліквідовано монополію державних та комунальних закладів післядипломної освіти, тому що право надавати послуги з підвищення кваліфікації

отримали будь-які суб'єкти освітньої діяльності, включаючи приватні компанії, громадські організації та фізичних осіб – підприємців, навіть без відповідної ліцензії;

– свобода вибору: педагогічним працівникам було гарантовано право на вільний вибір освітніх програм, форм навчання та суб'єктів підвищення кваліфікації;

– регулярність: замість норми «раз на п'ять років» було запроваджено обов'язок щорічно підвищувати кваліфікацію, що мало стимулювати безперервність професійного зростання.

Вказані норми було конкретизовано у ст. 51 Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020) [12], якою встановлено мінімальний загальний обсяг підвищення кваліфікації на рівні 150 годин упродовж п'яти років. Важливою новацією стала вимога спрямовувати щонайменше 10 % цього обсягу на вдосконалення навичок роботи з учнями з особливими освітніми потребами та ще 10 % – на розвиток компетентностей із надання психологічної підтримки.

Основним інструментом імплементації цих законодавчих новел став затверджений Урядом «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (2019) [3]. Цим документом деталізовано види (навчання за програмою, стажування, участь у семінарах, вебінарах тощо) та форми (інституційна, дуальна, на робочому місці) підвищення кваліфікації, визначено процедуру визнання його результатів. Уряд також заклав основу для реалізації принципу «гроші ходять за вчителем», передбачивши можливість фінансування підвищення кваліфікації.

ліфікації за рахунок коштів освітньої субвенції, які отримує безпосередньо заклад освіти.

Однак ця комплексна лібералізація породила нові системні виклики. Відмовившись від тотального контролю через ліцензування, держава делегувала функцію перевірки (верифікації) якості заходів із підвищення кваліфікації, в яких бере участь учитель, на рівень педагогічної ради закладу загальної середньої освіти. Проте педагогічні ради, як правило, не мають ані достатньої експертизи, ані інструментів для належної оцінки сотень нових провайдерів освітніх послуг. Це створює «вакуум якості», за якого виникає ризик поширення неякісних програм і формального підходу до професійного розвитку, коли вчитель втрачає мотивацію здобути нові компетентності, а його метою стає швидке та, бажано, дешеве отримання сертифіката для звітності. Таким чином, лібералізація ринку, спрямована на підвищення якості через конкуренцію, за відсутності належних механізмів контролю може призводити до протилежних результатів.

Усвідомлюючи ризики неконтрольованої лібералізації, держава перейшла до нового етапу регулювання, що можна охарактеризувати як цифрову централізацію даних за збереження ринкової свободи. Ключовим документом, що фіксує цей зсув, стала постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» від 22.10.2025 № 1343 [9], що передбачає:

- створення нової єдиної інформаційної системи професійного розвитку;

- можливість здобуття часткових освітніх та/або професійних кваліфікацій за результатами підвищення кваліфікації.

Відтепер законодавство зобов'язує українських суб'єктів підвищення кваліфікації вносити інформацію про свої програми й видані документи до нової державної інформаційно-комунікаційної системи підтримки та забезпечення професійного розвитку. Це створює механізм верифікації:

- провайдер декларує свою діяльність у публічному інформаційному просторі, що підвищує його відповідальність;

- документ про підвищення кваліфікації стає дійсним лише за умови його наявності в інформаційній системі.

Такий підхід розв'язує проблему підробки сертифікатів та істотно полегшує роботу педагогічних рад, які отримують надійне джерело верифікації даних.

Завдяки законодавчим змінам за результатами підвищення кваліфікації можуть присвоюватися часткові освітні та/або професійні кваліфікації. Це створює нормативну базу для розвитку ринку короткострокових програм, спрямованих на здобуття конкретних навичок, як-от наставник, тьютор, фасилітатор.

Варто зауважити, що часткові кваліфікації є відповіддю України на загальноєвропейський тренд розвитку мікрокваліфікацій (micro-credentials). У червні 2022 р. Рада Європейського Союзу ухвалила Рекомендацію щодо європейського підходу до мікрокваліфікацій для навчання впродовж життя та працевлаштування (*англ.* Council Recommendation on a European

approach to micro-credentials) [7]. Європейський підхід визначає мікрокваліфікацію як доказ результатів навчання, що їх здобувач набув після короткого навчального курсу. Ці результати мають бути прозоро оцінені та зафіксовані в сертифікаті, що містить стандартизований набір даних. Українська модель фактично імплементує цей підхід, вимагаючи від провайдерів внесення до державної інформаційної системи детальної інформації про результати навчання, обсяг у годинах / кредитах ЕКТС і набуті компетентності [13].

Після періоду радикальної лібералізації, що розпочався у 2017 р., в українському освітньому просторі формується усвідомлення необхідності пошуку нової, збалансованої моделі регулювання професійного розвитку. Логічною складовою змін стало розроблення Міністерством освіти і науки України «Концептуальних засад безперервного професійного зростання педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти». Цей документ окреслює стратегічне бачення розвитку системи на період до 2030 р. Аналіз його тексту свідчить про намагання держави повернути собі роль гаранта якості, але не шляхом відновлення монополії, а через встановлення прозорих «правил гри» для всіх учасників ринку. Цей рух можна охарактеризувати як пошук третього шляху між жорсткою централізацією минулого та слабко контрольованою свободою сьогодення.

Ключовими пропозиціями, що відображають цей новий підхід, є:

- упровадження кваліфікаційного іспиту як обов'язкової умови доступу до професії, що має на меті встановити єдиний стандарт мінімально не-

обхідних компетентностей для всіх майбутніх учителів, незалежно від шляху здобуття освіти;

- створення системи мікрокваліфікацій як гнучкого інструмента визнання й засвідчення вузькоспеціалізованих навичок, що дасть можливість учителям формувати індивідуальні траєкторії розвитку та опановувати нові професійні ролі (наприклад, ментора, супервізора, розробника цифрового контенту);

- інституціалізація наставництва й супервізії через розроблення програм підготовки та сертифікації наставників і супервізорів, що має перетворити ці інструменти з формальних вимог на дієві механізми професійної підтримки;

- посилення практичної складової в підготовці вчителів та створення мережі шкіл-партнерів для університетів.

Ці пропозиції свідчать про рух маятника регулювання до центру. Якщо реформа 2017 р. була кроком до максимальної дерегуляції, що породило проблему «вакууму якості», то нові ініціативи є спробою відновити державний вплив на забезпечення стандартів. Це не повернення до радянської моделі, а рух до збалансованої, європейської моделі регульованого ринку, де держава встановлює рамки та контролює якість, а ринок забезпечує різноманітність і конкуренцію.

Аналіз трансформації нормативного поля дає змогу виділити чотири ключові тенденції, що визначають сучасний стан системи професійного розвитку педагогів в Україні:

Тенденція 1: від державної монополії до лібералізації ринку. На зорі незалежності Україна успадкувала радянську, жорстко централізовану

модель, де регулювання зводилося до імперативної вимоги проходження курсів раз на п'ять років виключно на базі обласних ІППО. Ця система гарантувала стабільність, але усувала конкуренцію, що призводило до стагнації змісту навчання. Переломним моментом стало прийняття Закону України «Про освіту» (2017) та, як результат, демонополізація системи. Держава перейшла від прямого адміністрування до створення умов для вільного вибору: педагоги отримали право самостійно обирати суб'єкта підвищення кваліфікації – від державних закладів вищої освіти до громадських організацій і фізичних осіб – підприємців.

Тенденція 2: фінансова децентралізація, принцип «гроші ходять за вчителем». Паралельно з демонополізацією відбулася зміна механізму фінансування. Законодавство закріпило фінансову автономію закладів освіти, передбачивши можливість оплати послуг із професійного розвитку коштом освітньої субвенції. Це має перетворити школу на повноправного замовника освітніх послуг, здатного впливати на їхню якість через ринкові важелі.

Тенденція 3: зміна парадигми від епізодичного до безперервного професійного розвитку. Відбувся концептуальний зсув від дискретного підвищення кваліфікації до європейської моделі навчання впродовж життя (Lifelong Learning). Цей підхід узгоджується з рекомендаціями Ради ЄС, що наголошує на необхідності визнання цінності безперервного розвитку як основи кар'єрного зростання вчителя.

Тенденція 4: цифрові рішення для забезпечення якості. Сучасний етап

державного регулювання (з 2025 р.) характеризується поверненням держави до ролі гаранта якості, але вже за допомогою нових інструментів. Усвідомлюючи ризики хаотичного ринку, Уряд запроваджує цифрову централізацію даних – створення єдиної інформаційної системи й запровадження обліку часткових освітніх / професійних кваліфікацій. Це спроба знайти баланс між автономією педагога та необхідністю верифікації результатів навчання.

Незважаючи на прогресивні законодавчі зміни та позитивні тенденції, система функціонує не ідеально. Аналіз джерел дає можливість ідентифікувати критичні прогалини, які створюють розрив між нормативним ідеалом і реальністю. Ці прогалини можна класифікувати за трьома напрямками: інституційні, фінансові та змістові.

- *Прогалина якості та верифікації послуг.*

Найгострішою проблемою є відсутність дієвих механізмів гарантування та верифікації якості освітніх послуг в умовах відкритого ринку. Законодавство делегувало функцію визнання результатів підвищення кваліфікації педагогічним радам закладів освіти, бо передбачалося, що колектив школи найкраще знає свої потреби. Проте педагогічні ради часто не мають компетенції, часу та інструментів для перевірки десятків нових провайдерів. Наслідком чого є поява провайдерів, які торгують сертифікатами без реального навчання, що нівелює ідею професійного розвитку.

- *Прогалина фінансування.*

Принцип «гроші ходять за вчителем» залишається декларативною

нормою українського освітнього законодавства. Процес освоєння бюджетних коштів не адаптовано до оплати індивідуальних послуг учителям на користь численних державних / комунальних / приватних надавачів цих послуг – суб'єктів підвищення кваліфікації. Кошти міжбюджетних трансфертів часто акумулюються на рівні управлінь освіти й не надходять до шкіл чи самих вчителів.

Основними причинами проблеми є:

- складність процедур закупівель для шкіл;
- небажання місцевих органів управління у сфері освіти втрачати контроль над фінансовою діяльністю підпорядкованих закладів;

- звичка «традиційно» проходити курси в комунальних обласних ІППО.

Додатковим підтвердженням нереалізованості принципу «гроші ходять за вчителем» є затвердження Урядом постанови «Про реалізацію експериментального проекту щодо закупівлі послуг з підвищення кваліфікації та супервізії педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти» від 05.11.2025 № 1439 [14]. Порядок реалізації експериментального проекту, затвердженого цією постановою (пункт 3), визначає, що його метою є створення та апробація механізму цільового фінансування закупівлі послуг із підвищення кваліфікації та супервізії за принципом «гроші ходять за вчителем». Цей експериментальний проєкт триватиме до 31 грудня 2026 р., а в рамках його реалізації вибір провайдера та закупівля послуг здійснюватимуться через уже згадану нову єдину інформаційну систему професійного розвитку, запроваджену постановою Кабінету Міністрів України

від 22.10.2025 № 1349 [9]. Це має усунути будь-яких посередників (адміністрації закладів, органи управління у сфері освіти) між вчительством і суб'єктами підвищення кваліфікації.

- *Прогалина мотивації та кар'єрного зростання.*

Існує розрив між професійним розвитком та кар'єрним просуванням учителя, тому що система атестації вчителів дотепер значною мірою спирається на стаж, а не на здобуті компетентності. При цьому сертифікація вчителів, яка мала стати альтернативою, досі має обмежене охоплення.

Уже згадані «Концептуальні засади безперервного професійного зростання» [5] пропонують заповнення цієї прогалини шляхом оновлення вертикальної та запровадження горизонтальної кар'єри:

- вертикальна кар'єра: вчитель-початківець – вчитель – сертифікований вчитель – вчитель-експерт;

- горизонтальна кар'єра: введення нових ролей (ментор, супервізор, кар'єрний освітній радник), які базуються на мікрокваліфікаціях.

Для подолання зазначених прогалин і гармонізації української практики з європейськими стандартами необхідні комплексні зміни.

У нормативно-правовій площині потрібно затвердити рамкові вимоги до якості програм підвищення кваліфікації, які будуть обов'язковими для всіх суб'єктів підвищення кваліфікації, незалежно від форми власності, а також законодавчо визначити статус мікрокваліфікацій, їх співвідношення з частковими освітніми / професійними кваліфікаціями, встановити механізм визнання та накопичення кваліфікацій, що відповідає рекомендаціям ЄС.

У сфері забезпечення якості варто масштабувати процедуру сертифікації вчителів, перетворивши її з експерименту, кількість учасників якого обмежена річними квотами, на основний інструмент верифікації професійної майстерності.

У фінансовій та мотиваційній сферах потрібно забезпечити реальну фінансову автономію шкіл і впровадити нову модель оплати праці, де рівень винагороди залежатиме не лише від стажу, а й від набутих мікрокваліфікацій або часткових освітніх / професійних кваліфікацій та виконання відповідних нових трудових функцій (як-от ментор, супервізор, кар'єрний освітній радник).

Еволюція державного регулювання системи професійного розвитку педагогічних працівників в Україні є складним процесом, який умовно поділяється на три етапи: пострадянська інерція (1991–2013), комплексна лібералізація (2014–2020) і поточний етап пошуку збалансованої цифрової моделі регулювання.

Перехід від жорстко централізованої моделі (монополії державних інституцій) до відкритого ринку став важливим кроком до демократизації освіти впродовж життя для вчителів. Це надало педагогам свободу вибору та стимулювало появу нових провайдерів. Однак лібералізація не супроводжувалася створенням адекватних механізмів забезпечення якості, що

призвело до виникнення «вакууму якості» й ризиків формалізації професійного розвитку.

Для подолання наявних викликів та гармонізації з європейським освітнім простором потрібно перейти до збалансованої моделі. Вона має поєднувати ринкову гнучкість і автономію педагога з ефективними державними інструментами контролю якості.

Ключовим викликом є не так розроблення нової нормативної бази (бачення якої вже сформовано), як забезпечення її дієвості на місцях. Необхідно подолати імплементаційний розрив між прогресивним законодавством і застарілими практиками фінансового менеджменту. Це вимагає усунення інституційних перешкод та реалізації принципів прозорості й фінансової автономії, що відповідає логіці європейської інтеграції.

Інвестиції у створення ефективної системи професійного розвитку є стратегічним внеском у майбутнє української освіти, адже лише висококваліфікований та вмотивований учитель здатен реалізувати амбітні реформи й забезпечити стійкість освітнього процесу. Подальші наукові розвідки доцільно зосередити на дослідженні ефективності цифрових рішень, зокрема роботи нової державної інформаційної системи як інструмента регулювання цієї сфери.

Список використаних джерел

1. Божинський В. С. Державне регулювання загальної середньої освіти в Україні як складова євроінтеграційного процесу. *Освітня аналітика України*. 2024. № 6 (32). С. 93–106. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-6-93-106>.
2. Council conclusions on European teachers and trainers for the future. *Official Journal of the European Union*. 2020. C 193/04. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2020.193.01.0011.01.ENG.

3. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF>.

4. Кириленко П. В. Право науково-педагогічних працівників на підвищення кваліфікації: актуальні проблеми. *Збірник наукових праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Право»*. 2025. № 41. С. 366–373. DOI: <https://doi.org/10.34142/23121661.2025.41.40>.

5. МОН пропонує для громадського обговорення «Концептуальні засади безперервного професійного зростання педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти» / М-во освіти і науки України, 2025. URL: <https://tinyurl.com/4hyyk6m2>.

6. Council Recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. *Official Journal of the European Union*. 2020. С 417/01. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2020_417_R_0001 (дата звернення: 23.11.2025).

7. Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability. *Official Journal of the European Union*. 2022. С 243/02. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2022_243_R_0002 (дата звернення: 23.11.2025).

8. Teachers in Europe – Careers, development and well-being / P. Birch (Ed.). Publications Office of the European Union, 2021. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402> (дата звернення: 23.11.2025).

9. Про внесення змін до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : постанова Кабінету Міністрів України від 22.10.2025 № 1343. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1343-2025-%D0%BF#n2> (дата звернення: 23.11.2025).

10. Хоружа Л., Божинський В. Державне регулювання загальної середньої освіти України: історичний контекст. *Освітологічний дискурс*. 2025. Т. 49. № 2. С. 46–60. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.2.5>.

11. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

12. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.

13. Семигіна Т., Рашкевич Ю., Резнік Г., Степанкова Н. Рекомендації щодо впровадження мікрокваліфікацій в Україні. 2024. URL: https://cred4teach.eu/wp-content/uploads/2024/07/Ukraine_UA_National_Framework_Micro-Credentials.pdf (дата звернення: 23.11.2025).

14. Про реалізацію експериментального проекту щодо закупівлі послуг з підвищення кваліфікації та супервізії педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 05.11.2025 № 1439. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1439-2025-п> (дата звернення: 23.11.2025).

Volodymyr Bozhynskyi

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine, volodymyr.bozhynskyi@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-0661-5451>

Yevhen Nikolaiev

Ph. D. (Economics), Education and Research Institute "Teachers' Academy" of V. N. Karazin
Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine, nikolaiev@karazin.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-6317-6250>

STATE REGULATION FRAMEWORK FOR TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN UKRAINE: KEY TRENDS AND SHORTCOMINGS

Abstract. *The system of teachers' professional development in Ukraine is undergoing changes aimed at expanding opportunities for teachers to choose professional development activities according to their own needs from a wider range of education providers. The relevance of the study is driven by the need to overcome the "quality vacuum" in educational services that has emerged as a result of market deregulation and to introduce digital solutions to ensure quality. The purpose of the article is to identify key historical trends in the regulatory framework for teachers' continuous professional development and to assess the impact of the 2025 government initiatives on the system's further development. The research methodology combines a historical analysis of legislative evolution, a formal legal analysis of new normative acts, and a comparative approach contrasting Ukrainian realities with the EU recommendations on introducing micro-credentials. The article identifies three stages in the evolution of state regulation: post-Soviet inertia, comprehensive liberalisation, and the current stage of digitalisation and the search for a balanced model of teacher learning throughout their careers. The main regulatory acts introducing a unified information system for teachers' professional development and an experimental financing mechanism based on the "money follows the teacher" principle are analysed. The essence of partial professional qualifications is explained as a tool for implementing the European approach to micro-credentials. Based on an analysis of the draft Conceptual Framework for Teachers' Continuous Professional Growth (2025), strategic vectors of change are outlined: institutionalisation of teacher induction, diversification of career paths, and the introduction of horizontal career opportunities for teachers. We conclude that the current regulatory framework is characterised by a shift from administrative control to a supervisory model in which digitalisation serves as a tool for quality verification and ensuring transparency in the financing of teacher development activities.*

Keywords: *professional development, professional development training, state regulation, partial qualifications, micro-credentials, digitalisation of education, teacher induction, "money follows the teacher" principle.*

References

1. Bozhynskyi, V. (2024). State regulation of general secondary education in Ukraine as a component of the European integration process. *Educational Analytics of Ukraine*, 6(32), 93-106. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-6-93-106> [in Ukrainian].
2. European Union. (2020). Council conclusions on European teachers and trainers for the future. *Official Journal of the European Union*, C 193/04. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2020.193.01.0011.01.ENG.

3. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2019). *Certain issues concerning the professional development of teaching and academic staff* (Resolution No. 800, August 21). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF> [in Ukrainian].

4. Kyrylenko, P. (2025). The right of scientific and teaching employees to improve qualifications: current problems. *Zbirnik Naukovih Prac' Harkivs'kogo Nacional'Nogo Pedagogičnogo Universitetu imeni G. S. Skovorodi. Pravo*, 41, 366-373. DOI: <https://doi.org/10.34142/23121661.2025.41.40> [in Ukrainian].

5. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025). *The Ministry of Education and Science proposes for public discussion the "Conceptual Foundations for the Continuous Professional Development of Teaching Staff in General Secondary Education Institutions"*. Retrieved from <https://tinyurl.com/4hyyk6m2> [in Ukrainian].

6. European Union. (2020). Council Recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. *Official Journal of the European Union*, C 417/01. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2020_417_R_0001.

7. European Union. (2022). Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability. *Official Journal of the European Union*, C 243/02. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2022_243_R_0002.

8. Birch, P. (Ed.). (2021). *Teachers in Europe – Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>.

9. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2025). *On amendments to the Procedure for professional development of teaching and academic staff* (Resolution No. 1343, October 22). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1343-2025-%D0%BF#n2> [in Ukrainian].

10. Khoruzha, L., & Bozhynskyi, V. (2025). State regulation of general secondary education in Ukraine: historical context. *Educological discourse*, 49(2), 46-60. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.2.5> [in Ukrainian]

11. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *On education* (Act No. 2145-VIII, September 5). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

12. Verkhovna Rada of Ukraine. (2020). *On complete general secondary education* (Act No. 463-IX, January 16). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].

13. Semyhina, T., Rashkevych, Yu., Reznik, H., & Stepankova, N.. (2024). *Recommendations for the implementation of micro-qualifications in Ukraine*. Retrieved from https://cred4teach.eu/wp-content/uploads/2024/07/Ukraine_UA_National_Framework_Micro-Credentials.pdf [in Ukrainian].

14. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2025). *On the implementation of a pilot project for the procurement of services for the professional development and supervision of teaching staff in general secondary education institutions* (Resolution No. 1439, November 5). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1439-2025-п> [in Ukrainian].

Староста В. І.

доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Ужгород, Україна, volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5880-2482>

ОСВІТНЯ МІГРАЦІЯ У ДЗЕРКАЛІ КРИЗИ: ПОРІВНЯННЯ НАМІРІВ ВИХОВАТЕЛІВ ТА ВЧИТЕЛІВ (2020–2025)

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю аналізу впливу двох масштабних криз – пандемії COVID-19 і воєнного стану в Україні – на міграційні наміри ключової категорії працівників освітньої галузі, а саме вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів закладів загальної середньої освіти. Дослідження має на меті виявити та проаналізувати динаміку змін у міграційних настроях педагогів між двома досліджуваними етапами: 2020–2021 рр. (пандемія) і 2022–2025 рр. (воєнний стан в Україні). Вивчення міграційних намірів освітян є критично важливим для оцінки кадрового потенціалу освітньої системи в умовах повоєнного відновлення. Методи дослідження: онлайн-анкетування серед вихователів і вчителів (для виявлення бажаних місць працевлаштування та намірів переїзду), комплексний аналіз літературних джерел для порівняння чинників міграції («pull» і «push»). Результати огляду джерел підтвердили, що воєнна міграція становить значну загрозу для демографічної динаміки країни. Емпіричні дані опитування виявили таку тенденцію: статистично значуще зменшення міграційних намірів педагогів під час воєнного стану порівняно з піком пандемії. Це вказує на високий рівень професійної стійкості й адаптивності освітньої спільноти до умов тривалої кризи. Встановлено відсутність статистично значущих відмінностей міграційних намірів між групами освітян (вихователями та вчителями) у межах одного кризового періоду, що свідчить про універсальний характер впливу кризи на професійну спільноту, де структурні відмінності між закладами освіти нівелюються загальним чинником безпеки й відданості професії. Зроблено висновок про необхідність підтримки наявної високої стійкості та розроблення цільових програм для повернення тих, хто вже виїхав.

Ключові слова: освітня міграція, пандемія COVID-19, воєнний стан, міграційні наміри, педагогічні працівники, кадрова криза.

JEL classification: I21, I24, I25.

DOI: 10.32987/2617-8532-2025-4-30-39.

Сучасний світ характеризується безпрецедентними викликами, які впливають на всі сфери суспільного життя, зокрема на освіту. Істотний вплив на освітній процес та міграційні потоки спостерігаємо в кризових умовах – під час світової пандемії COVID-19 і запровадження в Україні з 24 лютого 2022 р. воєнного стану

внаслідок збройної агресії російської федерації проти нашої держави. До 2020 р. освітня міграція в Україні була переважно добровільним процесом, зумовленим інтеграцією в Європейський Союз, а надалі, через «подвійну кризу», її характер докорінно змінився з «вибору» на «необхідність», що вимагає нового аналізу

© Староста В. І., 2025

намірів. Міграція, особливо висококваліфікованих кадрів (до яких належать і педагоги), є основним драйвером демографічної динаміки та загрозою формуванню пропозиції робочої сили в Україні. Якщо міграційні наміри вихователів і вчителів залишаються високими, це створює пряму загрозу відновленню й функціонуванню системи освіти України після війни. За цих обставин професія педагога – вихователя та вчителя – набуває особливого значення, адже саме вони є опорою для дітей і молоді, забезпечуючи неперервність освітнього процесу й психологічну підтримку. Вивчення та розуміння міграційних намірів педагогів є критично важливими для розроблення ефективних стратегій підтримки освітньої галузі, запобігання «відтоку мізків» і забезпечення стабільності національної системи освіти в умовах тривалих криз.

Л. Семів і Р. Семів розглядають освітню міграцію як «важливу та інтелектуальну за змістом форму міграційних рухів населення» [1]. Пропоноване формулювання є особливо актуальним у кризових умовах і дає нам підстави підкреслити, що міграція освітян (вихователів та вчителів) є не просто соціальним, а інтелектуальним і кадровим викликом для країни.

Перспективи міграції з України під час війни описує Е. Лібанова [2]. Вона зауважує, що причинами / основними рушійними силами міграції після 24 лютого є, зокрема, загроза безпеки та руйнування інфраструктури. Це головні «push»-чинники, які виштовхують освітян із професії / регіону. Вчена наголошує: якщо освітяни знайшли роботу за спеціальністю чи суміжні професії з вищою оплатою, їхні наміри

повернутися будуть слабшими. Також важливими чинниками є наявність житла та джерел доходів в Україні. Отже, можемо узагальнити, що виїзд кваліфікованих кадрів безпосередньо загрожує післявоєнному відновленню освітньої системи в Україні.

Погоджуємося з думкою, яку висловив С. Терепищій [3], що інтеграція мігрантів в освітній простір являє собою складний, багатогранний процес, який вимагає розвитку інноваційних рішень та здатності освітніх систем адаптуватися до варіативності обставин, а медіа, інклюзивність і культурна адаптація виявляються ключовими компонентами, що сприяють формуванню демократичних цінностей та соціокультурної інтеграції.

В умовах євроінтеграційних кроків України спостерігається й міграція науковців, викладачів, студентів, яка розпочалася значно раніше [1; 4] і триває в теперішніх умовах [5; 6]. У полі зору вчених перебувають різні аспекти міграції, наприклад: бар'єри в процесі професійної діяльності вчителів-мігрантів [7], погляди студентів-мігрантів [8], аналіз ефективності навчання учнів-мігрантів учителями-мігрантами [9].

Глобальна міграція в останні десятиліття означає, що в школах зростає чисельність учнів різного культурного походження [10]. Такі тенденції підкреслюють міжнародне значення мультикультурної освіти в школах і необхідність відповідної підготовки вчителів. Подібний висновок про важливість проблеми підготовки педагогів для роботи з дітьми-іммігрантами описують і автори праці [11].

Огляд джерел показує, що більшість праць про міграцію освітян фокусуються на вчителях. Тому, на нашу

думку, становить інтерес дослідження на основі опитування 206 вихователів дошкілля [12], де підкреслено, що їхня діяльність і переконання є важливими для роботи з дітьми з міграційним бекграундом у культурно диверсифікованих закладах, оскільки вони першими контактують із дітьми-мігрантами. Додамо, що вихователі в Україні (на відміну від учителів) мають менші можливості для дистанційної роботи й нерідко нижчий рівень оплати, а це може робити їх більш уразливими до міграційних рішень. Учені також звертають увагу на: 1) успішні практики українських учителів і певні проблеми під час їхньої педагогічної діяльності в Ірландії [13], Австралії [14] (аналогічні дослідження на прикладі українських викладачів вищої школи в Польщі описують М. Ратай та М. Березовська [15]); 2) проблеми й особливості навчання українських здобувачів освіти за кордоном, як-от: мотивація учнів до навчання, мовний бар'єр, соціальна інтеграція та подвійне навантаження через відвідування двох шкіл – української й іноземної в країні міграції [16; 17].

Вивчення особливостей міграції між мирним 2010 роком на основі дослідження авторів [1] та кризовим періодом (пандемія, воєнний стан)

дає підстави для узагальнення за такими ознаками: об'єкт, мета й основна рушійна сила міграції (табл. 1).

Таким чином, проведений порівняльний аналіз дає підстави для висновку, що до 2020 р. освітня міграція в Україні [1] була здебільшого добровільною, інтелектуальною формою мобільності, зумовленою «pull»-чинниками (притягування), тобто прагненням до академічної мобільності, інтеграцією в Європейський простір вищої освіти та пошуком вищої якості освіти / життя. Наше дослідження фіксує радикальний зсув: перехід до міграції, зумовленої «push»-чинниками (виштовхування), а саме загрозою життю й безпеці. Можемо виокремити:

- Етап I (пандемія COVID-19): міграційні наміри були пов'язані з економічною нестабільністю, ризиками для здоров'я та труднощами дистанційного навчання (тимчасова чи внутрішня міграція).

- Етап II (війна): міграційні наміри зумовлені критичними чинниками безпеки, втратою житла, руйнуванням інфраструктури. Це призводить до зміни типу міграції на зовнішню й довгострокову. Найбільшим чинником виштовхування стало зниження рівня безпеки, а не економічні причини (хоча вони залишаються важливими).

Таблиця 1

Аналіз особливостей освітньої міграції до та під час складних умов

Ознаки порівняння	Контекст 2010 р. – «Pull» (притягування)	Контекст 2020–2025 рр. – «Push» (виштовхування)
Основна рушійна сила	Глобалізація, європеїзація, створення Європейського простору вищої освіти	Пандемія COVID-19 (загроза здоров'ю, дистанційна праця) та воєнний стан (загроза безпеці, руйнування інфраструктури)
Мета міграції	Академічна мобільність, професійне зростання, якість і доступність освіти	Безпека, збереження життя, пошук стабільного працевлаштування (в умовах скорочення фінансування й нестабільності)
Об'єкт міграції	Студенти та викладачі	Педагогічні працівники: вихователі та вчителі

Складено автором за: [1].

Метою дослідження є виявлення та порівняльний аналіз міграційних намірів вихователів і вчителів в умовах двох масштабних криз – пандемії COVID-19 та воєнного стану в Україні.

Завдання дослідження:

1. Провести онлайн-опитування респондентів – вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) і вчителів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) 1–4, 5–11-го класів, аби виявити бажані ними місця працевлаштування.

2. Порівняти динаміку та зміни в міграційних намірах вихователів і вчителів між двома досліджуваними етапами: 2020–2021 рр. (пандемія COVID-19) і 2022–2025 рр. (воєнний стан в Україні).

Методологія дослідження базується на кількісному підході з використанням порівняльного аналізу, щоб виявити тенденції та зміни в міграційних намірах педагогів. Поряд із використанням теоретичних методів дослідження (таких як пошук і аналіз джерел, узагальнення та систематизація даних) основним методом емпіричного дослідження було анонімне онлайн-опитування педагогічних працівників в Google Forms (на першому й другому етапі відповідно 695 і 1 246 респондентів Закарпатської та інших областей України). Математичне опрацювання отриманих даних проводилося за допомогою комп'ютерної програми «IBM SPSS Statistics 23». Респондентів просили відповісти на питання анкети щодо країни бажаного працевлаштування, варіанти відповіді: «в Україні», «за кордоном», «важко відповісти».

Виявлено, що переважна частина освітян хочуть працювати в Україні,

також характерні аналогічні тенденції в поглядах респондентів різних закладів освіти, а саме зростання частки відповідей у напрямку «за кордоном» → «важко відповісти» → «в Україні»:

Вихователі ЗДО:

- опитування 2020–2021: «за кордоном» (9,4 %) → «важко відповісти» (14,2 %) → «в Україні» (76,4 %);

- опитування 2022–2025: «за кордоном» (3,7 %) → «важко відповісти» (11,6 %) → «в Україні» (84,7 %).

Учителі ЗЗСО (1–4-й класи):

- опитування 2020–2021: «за кордоном» (8,1 %) → «важко відповісти» (11,5 %) → «в Україні» (80,4 %);

- опитування 2022–2025: «за кордоном» (5,6 %) → «важко відповісти» (13 %) → «в Україні» (81,4 %).

Учителі ЗЗСО (5–11-й класи):

- опитування 2020–2021: «за кордоном» (9 %) → «важко відповісти» (20,3 %) → «в Україні» (70,7 %);

- опитування 2022–2025: «за кордоном» (7,8 %) → «важко відповісти» (13,7 %) → «в Україні» (78,5 %).

Отримані нами результати узгоджуються з міграційними настроями українських науковців, дослідників та викладачів, що їх досліджували Г. Міщук і О. Олійник [5]. Науковці виявили, що 76,2 % респондентів мають бажання продовжувати освітню діяльність, навіть якщо війна не закінчиться найближчим часом. У нашому випадку бажання працювати в Україні мають 74,5 % (2020–2021) та 80,3 % (2022–2025) вихователів і вчителів.

Щоб визначити, чи є між дослідженими групами освітян статистично значуща різниця, нами прийнято нульову гіпотезу, згідно з якою розходження між групами респондентів

може зумовлюватися випадковими причинами, тобто вибірки приблизно однакові за поглядами щодо бажаного місця працевлаштування. Для порівняння використали χ^2 -критерій Пірсона; за 95-відсоткової довірчої ймовірності критичне значення χ^2 -критерію для числа ступенів вільності 2 ($q = 3 - 1 = 2$) дорівнює 6,0. Отримані емпіричні значення критерію Пірсона наведено в табл. 2.

Для порівнянь пунктів 1–6 груп респондентів між собою, у випадку першого етапу нашого дослідження, а також другого, нульова гіпотеза приймається, оскільки між незалежними вибірками нашого опитування відсутні статистично значущі відмінності щодо міграційних поглядів. Порівняння груп вихователів і вчителів між собою показує відсутність статистично значущих відмінностей (χ^2 -критерій) у міграційних поглядах у межах кожного дослідженого етапу – 2020–2021 рр. (пандемія COVID-19) та 2022–2025 рр. (воєнний стан в Україні). Якщо порівнювати групи респондентів різних етапів опитування (пункти 7, 9 і 10), то в

більшості випадків виявляємо статистично значущі різниці (виняток п. 8). Освітняни в умовах воєнного стану більш схильні працювати в Україні порівняно з їхніми колегами, долученими до опитування під час пандемії COVID-19.

Сфокусуємо інтерпретацію результатів емпіричного дослідження на двох ключових питаннях: 1) чому наміри зменшились у часі (статистична значущість «–» для більшості випадків)? 2) Чому вони були подібними між групами («+») у межах одного періоду?

1. Аналіз статистично значущих відмінностей («–») – динаміка в часі

Маємо факт, що в більшості випадків міграційні наміри педагогів статистично значуще зменшилися під час воєнного стану (етап II, 2022–2025) порівняно з пандемією (етап I, 2020–2021). На наш погляд, можливе таке пояснення цієї різниці:

- Психологічна адаптація та визначеність кризи. Етап I (пандемія) характеризується високим рівнем невизначеності (що за вірус? як довго триватиме? як зміниться економіка?).

Таблиця 2

Результати статистичного аналізу за χ^2 -критерієм

№ з/п	Вибірки	χ^2 /емпіричне значення	Результат
1	ЗДО/2020–2021 – ЗЗСО (1–4 кл.)/2020–2021	0,82	+
2	ЗДО/2020–2021 – ЗЗСО (5–11 кл.)/2020–2021	3,34	+
3	ЗЗСО (1–4 кл.)/2020–2021 – ЗЗСО (5–11 кл.)/2020–2021	5,91	+
4	ЗДО/2022–2025 – ЗЗСО (1–4 кл.)/2022–2025	1,33	+
5	ЗДО/2022–2025 – ЗЗСО (5–11 кл.)/2022–2025	4,93	+
6	ЗЗСО (1–4 кл.)/2022–2025 – ЗЗСО (5–11 кл.)/2022–2025	1,91	+
7	ЗДО/2020–2021 – ЗДО/2022–2025	6,31	–
8	ЗЗСО (1–4 кл.)/2020–2021 – ЗЗСО (1–4 кл.)/2022–2025	1,19	+
9	ЗЗСО (5–11 кл.)/2020–2021 – ЗЗСО (5–11 кл.)/2022–2025	8,43	–
10	Разом/2020–2021 – Разом/2022–2025	8,72	–

Умовні позначення: «+» – наявність статистично значущої подібності, «–» – відсутність.

Складено автором.

Невизначеність є потужнішим психологічним драйвером міграції й пошуку стабільності, ніж відома загроза. Етап II (війна) показує: хоча загроза є екзистенційною (безпековою), вона стала визначеною. Виробилися стійкі алгоритми дій (повітряні тривоги, дистанційна робота, волонтерство). Освітняни адаптувалися до «нової нормальності», що знизило панічні та реактивні міграційні наміри.

- Ефект «відсіву» та «самовідбору». Значна частина освітян, які мали високі міграційні наміри під час пандемії (через економічні чинники або сімейні обставини), уже реалізували їх на початок повномасштабного вторгнення. Таким чином, у вибірці етапу II залишилися педагоги, що зробили свідомий вибір на користь України й мають вищу мотивацію до резидентності.

- Посилення нефінансових мотивів, оскільки в умовах війни на перший план вийшли нематеріальні чинники утримання – патріотизм, національна єдність і відчуття професійної місії. Ці мотиви перевищили страх, що був основним драйвером на етапі I.

2. Якісна інтерпретація подібності («+») – порівняння між групами в межах одного періоду

Нами не виявлено статистично значущих відмінностей у міграційних намірах між вихователями ЗДО та вчителями ЗЗСО в межах одного періоду (як під час етапу I, так і етапу II). Вважаємо, що такі результати зумовлені особливостями таких чинників:

- Універсальність кризових впливів. Відсутність різниці між групами свідчить, що зовнішній тиск кризи (пандемії чи війни) є головним уні-

версальним чинником, який нівелює внутрішні структурні відмінності професій. Наприклад, нижча оплата праці вихователів (фінансовий чинник) не стала вирішальною порівняно із загальною для всіх загрозою безпеці (кризовий чинник).

- Єдність професійної місії. Обидві групи – й вихователі, й учителі – сприймають свою роль як критично важливу для соціальної стійкості. Вихователі підтримують наймолодших, забезпечуючи їхній розвиток, а вчителі формують свідомих громадян. Ця спільна «професійна відданість» переважає індивідуальні економічні, фінансові чинники або інші відмінності.

- Спільна освітня політика. Реакція на кризу, ймовірно, також уніфікована спільною освітньою політикою, спрямованою на збереження кадрів у тилу, що однаково впливає на обидві категорії працівників.

Хоча наміри мігрувати загалом зменшилися, певний їх рівень досі зберігається. Політика у сфері освіти має бути спрямована на стимулювання стійкості та повернення кадрів і, на наш погляд, має включати: інвестиції в психологічну й емоційну стійкість педагогів, аби підтримувати їх високу відданість; цільові програми повернення, що фокусуються на чинниках, які можуть спровокувати міграцію тих, хто зараз вагається (безпеці, житлі, гідній оплаті праці); створення умов для професійного розвитку в Україні, що може слугувати «pull»-чинником з огляду на їхню готовність долати труднощі.

Результати огляду джерел підтвердили, що міграція в умовах воєнного стану становить серйозну загрозу демографічній динаміці нашої

Таблиця 3

Професійна ідентичність освітян в умовах мирного часу та воєнного стану

Компонент ідентичності	У мирний час (до 2022 р.)	В умовах воєнного стану (2022–2025 рр.)
Основна роль	Передача знань, контроль, виконання навчального плану	Психологічний стабілізатор, наставник, агент стійкості
Ціль діяльності	Академічний успіх учнів, підвищення кваліфікації	Збереження ментального здоров'я учнів, забезпечення неперервності освіти як символу нормального життя та майбутнього країни
Мотиваційний чинник	Зарплата, кар'єрне зростання, професійне визнання	Почуття обов'язку, патріотизм, відданість, відчуття незамінності
Особисте ставлення до професійної діяльності	Професія як джерело доходу та самореалізації	Професія як місія, участь у національному спротиві на освітньому фронті

Складено автором.

країни. Вважаємо, що дослідження, виконане в межах наведеної вибірки, показало позитивний результат, оскільки переважна частина респондентів під час ускладнених умов бажають працювати в Україні; аналогічну тенденцію виявлено для педагогічних працівників як ЗДО, так і ЗЗСО. Це є свідченням високої професійної резильєнтності освітньої спільноти та її швидкої адаптації до умов тривалої, але більш визначеної кризи (унаслідок війни), на відміну від раптової й непередбачуваної кризи (через пандемію). Зменшення намірів також може бути зумовлене зміною професійної ідентичності та посиленням почуття обов'язку перед країною й здобувачами освіти. У контексті зменшення міграційних намірів під час війни «зміна професійної ідентичності», на нашу думку, озна-

чає перехід від вузького, академічного, розуміння своєї ролі до широкого, соціально-місіонерського призначення, що деталізовано в табл. 3.

Таким чином, для педагога його професійна ідентичність під час війни змістилася від працівника до захисника освітнього фронту. Виїзд за кордон стає не просто зміною місця роботи, а відмовою від місії, що суперечить новій, глибинній ідентичності, сформованій кризою. Цей сильний внутрішній чинник пояснює, чому страх і економічні міркування відійшли на другий план, спричинивши зменшення міграційних намірів.

Подальші дослідження варто спрямувати на проведення порівняльного аналізу міграційних настроїв здобувачів освіти та педагогів, а також слід розширити демографічні показники респондентів.

Список використаних джерел

1. Semiv L., Semiv R. Regional peculiarities of educational migration in Ukraine. *Economics & Sociology*. 2010. Vol. 3, No. 1. P. 123–132. DOI: <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2010/3-1/12>.
2. Лібанова Е. М. «Воєнна міграція» з України: проблеми та перспективи розвитку. *Український географічний журнал*. 2024. Вип. 4. С. 3–11. DOI: <https://doi.org/10.15407/UGZ2024.04.003>.

3. Тереничий С. Трансформація освітнього ландшафту України: вплив міграційних процесів та стратегії інтеграції після 24 лютого 2022 року. *Вісник Львівського університету. Сер. : Філософсько-політологічні студії*. 2023. Вип. 49. С. 152–160. DOI: <https://doi.org/10.30970/PPS.2023.49.19>.

4. Староста В. Деякі аспекти освітньої міграції в Україні. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Педагогічні науки*. 2018. № 4 (63). С. 157–165. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2018_4_32.

5. Міщук Г., Олійник О. Оцінка міграційних ставлень та професійних прагнень науковців в умовах війни в Україні. *Соціальна економіка*. 2022. Вип. 64. С. 5–12. DOI: <https://doi.org/10.26565/2524-2547-2022-64-01>.

6. Burnout and Migration of Ukrainian University Academic Staff During the War / N. Tsybuliak et al. *SAGE Open*. 2024. Vol. 14, Iss. 3. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440241279137>.

7. McDaid R., Nowlan E. Barriers to recognition for migrant teachers in Ireland. *European Educational Research Journal*. 2021. Vol. 21, Iss. 2. P. 247–264. DOI: <https://doi.org/10.1177/147490412111031724>.

8. Rana L. Diverse perspectives of migrant student teachers in early childhood education. *Policy Futures in Education*. 2021. Vol. 19, Iss. 6. P. 691–702. DOI: <https://doi.org/10.1177/1478210320956501>.

9. Neugebauer M., Klein O., Jacob M. Migrant teachers in the classroom: a key to reduce ethnic disadvantages in school? *International Studies in Sociology of Education*. 2022. Vol. 33, Iss. 2. P. 203–221. DOI: <https://doi.org/10.1080/09620214.2022.2132983>.

10. Kim G. M., Cooc N. Student immigration, migration, and teacher preparation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2023. Vol. 49, Iss. 13. P. 3222–3244. DOI: <https://doi.org/10.1080/1369183X.2022.2057283>.

11. Sattin-Bajaj C., Alcazar J. B., Hong D. D., Romo-González M. An expanded framework for preparing teachers to educate children of immigrant backgrounds. *Teaching and Teacher Education*. 2023. Vol. 129, 104120. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104120>.

12. Kurucz C., Hachfeld A., Lehl S., Anders Y. The importance of migration-related beliefs of preschool teachers for the quality of educational practice. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2023. Vol. 26, Iss. 1. P. 211–242. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01141-3>.

13. McDaid R. Integration of Ukrainian refugee teachers in Ireland? *Intercultural Education*. 2025. Vol. 36, Iss. 2. P. 182–201. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2457869>.

14. Chybis L., Lamping S., Dobinson T., Ford K. Professional Transition in Australia: Ukrainian Migrant Teachers' Lived Experiences. *Journal of Intercultural Studies*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/07256868.2025.2519249>.

15. Rataj M., Berezovska I. Addressing challenges with Ukrainian refugees through sustainable integration: response of the educational community in Poland. *Journal of Further and Higher Education*. 2023. Vol. 47, Iss. 9. P. 1221–1227. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2241386>.

16. Woltran F., Hassani S., Schwab S. Schooling of Refugee Students from Ukraine in Austria and Its Risk for Creating Educational Inequity. *Journal of Language Identity and Education*. 2023. Vol. 24, Iss. 5. P. 1122–1137. DOI: <https://doi.org/10.1080/15348458.2023.2275741>.

17. Problems of Ukrainian school youth in the conditions of forced migration: sociological dimensions / N. Hlebova et al. *Eduweb-revista de tecnologia de informacion y comunicacion en education*. 2023. Vol. 17, Iss. 3. P. 47–59. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.03.4>.

Volodymyr Starosta

Dr. Sc. (Pedagogical), Higher Education State University "Uzhhorod National University", Uzhhorod, Ukraine, volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5880-2482>

EDUCATIONAL MIGRATION IN THE MIRROR OF CRISIS: COMPARING THE INTENTIONS OF PRESCHOOL AND SCHOOL TEACHERS (2020–2025)

Abstract. The study's relevance is driven by the necessity to analyze the impact of two massive crises – the COVID-19 pandemic and the military state – on the migration intentions of a key category of educational workers: preschool teachers and school teachers. The research aims to identify and analyze the dynamics and changes in educators' migration sentiments between two study stages: 2020–2021 (the pandemic) and 2022–2025 (martial law in Ukraine). Examining educators' migration intentions is critically important for assessing the personnel potential of the education system in the context of post-war recovery. Research methods included an online survey among preschool and school teachers (to identify desired places of employment and intentions to relocate) and a comprehensive analysis of literary sources (comparing migration factors: "pull" and "push"). The results from the literature review confirmed that war migration poses a significant threat to the country's demographic dynamics. Empirical survey data revealed a statistically significant decrease in educators' migration intentions during martial law compared to the peak of the pandemic, indicating a high level of professional resilience and adaptability within the educational community during a prolonged crisis. No statistically significant differences in migration intentions were found between educator groups (preschool teachers and school teachers) within the same crisis period, suggesting a universal nature of the crisis's impact on the professional community, where structural differences between types of educational institutions are overridden by the general factor of security and professional commitment. It is concluded that there is a need to support the existing high resilience and to develop targeted programs aimed at encouraging the return of those who have already left.

Keywords: educational migration, COVID-19 pandemic, martial law, migration intentions, pedagogical staff, personnel crisis.

References

1. Semiv, L., & Semiv, R. (2010). Regional peculiarities of educational migration in Ukraine. *Economics & Sociology*, 3(1), 123–132. DOI: <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2010/3-1/12>.
2. Libanova, E. M. (2024). War Migration' From Ukraine: Problems and Development Prospects. *Ukrainian Geographical Journal*, 4, 3–11. DOI: <https://doi.org/10.15407/UGZ2024.04.003> [in Ukrainian].
3. Terepyshchyi, S. (2023). Transformation of the educational landscape of Ukraine: The impact of migration processes and integration strategies after February 24, 2022. *Visnyk of the Lviv University. Series: Philosophical-Political Studies*, 49, 152–160. DOI: <https://doi.org/10.30970/PPS.2023.49.19> [in Ukrainian].
4. Starosta, V. (2018). Some aspects of educational migration in Ukraine. *Scientific Bulletin of the Mykolaiv National University. Series: Pedagogical Sciences*, 4(63), 157–165. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2018_4_32 [in Ukrainian].

5. Mishchuk, H., & Oliinyk, O. (2022). Assessment of migration attitudes and professional aspirations of scientists in the conditions of war in Ukraine. *Social Economics*, 64, 5-12. DOI: <https://doi.org/10.26565/2524-2547-2022-64-01> [in Ukrainian].
6. Tsybuliak, N., Lopatina, H., Shevchenko, L., Popova, A., & Suchikova, Y. (2024). Burnout and Migration of Ukrainian University Academic Staff During the War. *SAGE Open*, 14(3). DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440241279137>.
7. McDaid, R., & Nowlan, E. (2021). Barriers to recognition for migrant teachers in Ireland. *European Educational Research Journal*, 21(2), 247-264. DOI: <https://doi.org/10.1177/14749041211031724>.
8. Rana, L. (2021). Diverse perspectives of migrant student teachers in early childhood education. *Policy Futures in Education*, 19(6), 691-702. DOI: <https://doi.org/10.1177/1478210320956501>.
9. Neugebauer, M., Klein, O., & Jacob, M. (2022). Migrant teachers in the classroom: a key to reduce ethnic disadvantages in school? *International Studies in Sociology of Education*, 33(2), 203-221. DOI: <https://doi.org/10.1080/09620214.2022.2132983>.
10. Kim, G. M., & Cooc, N. (2023). Student immigration, migration, and teacher preparation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 49(13), 3222-3244. DOI: <https://doi.org/10.1080/1369183X.2022.2057283/>.
11. Sattin-Bajaj, C., Alcazar, J. B., Hong, D. D. D., & Romo-González, M. (2023). An expanded framework for preparing teachers to educate children of immigrant backgrounds. *Teaching and Teacher Education*, 129, 104120. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104120>.
12. Kurucz, C., Hachfeld, A., Lehl, S., & Anders, Y. (2023). The importance of migration-related beliefs of preschool teachers for the quality of educational practice. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(1), 211-242. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01141-3>.
13. McDaid, R. (2025). Integration of Ukrainian refugee teachers in Ireland? *Intercultural education*, 36(2), 182-201. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2457869>.
14. Chybis, L., Lamping, S., Dobinson, T., & Ford, K. (2025). Professional Transition in Australia: Ukrainian Migrant Teachers' Lived Experiences. *Journal of Intercultural Studies*. DOI: <https://doi.org/10.1080/07256868.2025.2519249>.
15. Rataj, M., & Berezovska, I. (2023). Addressing challenges with Ukrainian refugees through sustainable integration: response of the educational community in Poland. *Journal of Further and Higher Education*, 47(9), 1221-1227. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2241386>.
16. Woltran, F., Hassani, S., & Schwab, S. (2023). Schooling of Refugee Students from Ukraine in Austria and Its Risk for Creating Educational Inequity. *Journal of language identity and education*, 24(5), 1122-1137. DOI: <https://doi.org/10.1080/15348458.2023.2275741>.
17. Hlebova, N., Afanasieva, L., Bukrieieva, I., Glyns'ka, L., & Murtaziiev, E. (2023). Problems of Ukrainian school youth in the conditions of forced migration: sociological dimensions. *Eduweb-revista de tecnologia de informacion y comunicacion en education*, 17(3), 47-59. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.03.4>.

Ilze Jankovska

Ph. D. (Economics), Researcher, Riga Technical University, Riga, Latvia, ilze.jankovska@rtu.lv
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4023-0084>

Hanna Tereshchenko

Ph. D. (Economics), Senior Researcher, SSI "Institute of Educational Analytics", Kyiv, Ukraine, tganna@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9458-2843>

REFORMING EDUCATION IN UKRAINE AND LATVIA: LESSONS FROM TWO TRAJECTORIES OF EUROPEANIZATION

Abstract. *This article provides a comparative analysis of education reform trajectories in Ukraine and Latvia within the broader framework of European integration. The study highlights how both countries have pursued alignment with evolving European standards in learning, education governance, digital transformation, and quality assurance, while operating under markedly different political and socio-economic conditions. Latvia, an EU member state since 2004, has implemented long-term, system-wide reforms supported by stable institutional governance and EU structural funds. Central initiatives include the Skola2030 competency-based curriculum, the introduction of comprehensive digital platforms such as Skolas.lv and E-klase, the expansion of inclusive education practices, and the modernization of vocational and higher education through European Social Fund and European Regional Development Fund projects. While Latvia represents a steady course of Europeanization, Ukraine's trajectory has been shaped by far more complex and disruptive circumstances. Influenced by its post-2014 European integration commitments and, more recently, by the challenges of full-scale war, Ukraine has undertaken key reforms – most notably the New Ukrainian School, the modernization of vocational and higher education, and the "Education of the Victors" strategic plan. These initiatives prioritize inclusiveness, digital resilience, European convergence, and recovery-oriented transformation. Despite wartime disruptions, Ukraine continues to advance structural changes aimed at strengthening institutional autonomy, ensuring equitable access, and integrating into the European Education Area. The comparison reveals that Latvia represents a model of stable and incremental convergence with EU norms, while Ukraine exemplifies resilience-driven, adaptive reform under crisis conditions. The analysis underscores the need for sustained international support, cross-country learning, and deeper integration with European educational values to ensure long-term modernization and system resilience.*

Keywords: education reform, Europeanization, resilience, digitalization, inclusiveness, governance, policy harmonization.

JEL classification: F55, I28.

DOI: 10.32987/2617-8532-2025-4-40-52.

The relevance of examining education reforms in Ukraine and Latvia within the context of European integration lies in the urgent need to align national

education systems with contemporary global and European approaches to educational development. Both countries, though at different stages of Europeani-

zation, are actively reconfiguring their education systems in line with the principles of the European Education Area (EEA) – quality, inclusiveness, and innovation.

For Ukraine, Europeanization-driven reforms are essential to improving education quality in the face of globalization, accelerated technological change, and evolving demands for competencies. These transformations have gained urgency amid wartime challenges and are embodied in such initiatives as the *New Ukrainian School* [1] (launched in 2017) and the upcoming shift to a 12-year schooling cycle planned for 2027.

For Latvia, a member of the European Union since 1 May 2004, the long-term process of aligning its education system with EU standards offers valuable insights into the practical implementation and sustainability of such reforms. The *Skola2030* [2] initiative, launched in 2016, introduced a competency-based learning model and has been implemented gradually from 2018 onward. Latvia has also strengthened its digital education infrastructure and inclusive education systems as part of this alignment.

The comparison of these two trajectories reveals both shared challenges and distinct national responses in the pursuit of high-quality, equitable, and modern education. Harmonizing educational content, teaching methodologies, governance structures, and evaluation frameworks with European standards supports Ukraine's aspirations for EU integration and strengthens educational equity in both countries.

Moreover, this comparative study is timely and relevant in the broader context of fostering academic mobility, integrating research institutions into the

European Research Area, and promoting joint educational and scientific programs. The experiences of Ukraine and Latvia provide a valuable basis for understanding how education systems can be transformed through Europeanization while adapting to unique national contexts and socio-political conditions.

Accordingly, the aim of this article is to conduct a comparative analysis of the education reform processes in Ukraine and Latvia in the context of European integration. The study seeks to identify common patterns, key differences, and the impact of Europeanization on the transformation of national education systems. By examining institutional, policy and implementation aspects of reform in both countries, the article aims to derive lessons for future education policy in Ukraine and contribute to the broader discourse on educational convergence within the European space.

The following section of our article is devoted to comparing education reforms in Ukraine and Latvia, examined as national trajectories and key comparative perspectives of Europeanization.

Education Reform in Ukraine

The reform of Ukraine's education system began after the declaration of state sovereignty in 1990. The adoption of the Law "On Education" on May 23, 1991 laid the foundation for building an independent national education system and transforming its institutional and legal framework. Throughout the 1990s and early 2000s, a number of sectoral laws were adopted, including the Laws "On Vocational Education and Training" (1998), "On General Secondary Education" (1999), "On Out-of-School Education" (2000), "On Preschool Education" (2001), and "On Higher Education" (2002). During this period, the

education system gradually departed from Soviet-era structures, responding to new social and economic realities and forming the basis for a national education policy [3].

The early reform agenda sought to develop an education system capable of fostering responsible citizenship, supporting personal development, promoting the transmission of national and global cultural values, ensuring human-centered governance, and introducing pluralism in educational provision through the emergence of non-state educational institutions. Democratization of educational governance, diversification of funding mechanisms, and the search for quality benchmarks shaped the priorities of the 1990s–2000s.

A major shift occurred with Ukraine's clear orientation toward European integration. Beginning in 2004, and especially after the signing of the EU–Ukraine Association Agreement in 2014, the state committed to enhancing cooperation with the European Union in education, training, and youth policy. This required modernizing the national legislative framework and aligning education quality standards with European norms.

The adoption of the new version of the Law of Ukraine "On Education" on September 5, 2017 launched a systemic reform aligned with the EEA. Key priorities included expanding access to preschool education, implementing the New Ukrainian School (NUS), modernizing vocational education, strengthening the quality and autonomy of higher education, promoting adult learning, and fostering research and innovation.

Early Transition and Legislative Framework (1991–2004)

During the first decade of independence, Ukraine undertook the initial

transformation of its education system. The 1991 Law "On Education" and subsequent sectoral legislation established the institutional structure for an independent national education system. Although many Soviet-era features persisted, gradual democratization of educational governance, diversification of institutional forms, and the emergence of non-state providers signaled the beginning of systemic change. The focus of this period was on establishing national policy foundations rather than large-scale structural reforms.

European Integration and Reform Acceleration (2004–2014)

The political changes of 2004 marked Ukraine's strategic turn toward European integration. Education reforms increasingly aimed at aligning national standards with European benchmarks. Following the EU Association Agreement in 2014, commitments in the areas of education, training, and youth policy intensified. Reform efforts centered on legislative modernization, decentralization of governance, inclusiveness, equity of access, and strengthening institutional autonomy. Despite political and economic instability, this period advanced the shift toward a human-capital-oriented, democratic, and European-aligned education system.

New Ukrainian School and System Modernization (2017–2021)

The adoption of the new Law "On Education" [4] in 2017 initiated a comprehensive reform stage under the NUS concept. The reform introduced competency-based learning, child-centered pedagogy, and the transition to a 12-year school model. It also prioritized accessibility, digitalization, inclusivity, and modernization of vocational and higher education. This phase aimed to

prepare learners for participation in a competitive globalized economy and to integrate Ukraine's education system into the EEA. Pre-war reform strategies emphasized long-term institutional sustainability, innovation, and alignment with European research, training, and quality assurance frameworks.

Education under Wartime Conditions (2022–2024)

The pre-war strategic guidelines defined directions for improving the institutional and legal foundations of Ukraine's education system in the context of social transformation and national economic development, with the goal of strengthening the country's position in the European and global educational landscape. These innovations were actively implemented until the start of Russia's full-scale invasion of Ukraine.

The military aggression launched by the Russian Federation on February 24, 2022, posed an existential threat to the Ukrainian state, its sovereignty, and territorial integrity. The country's socio-economic system suffered catastrophic disruption, and a significant number of infrastructure facilities and public institutions – including a large number of educational institutions – were damaged or destroyed. Ukraine's education system found itself operating under entirely new conditions, confronting challenges that had never been previously addressed. As a result, the implementation of planned educational reforms slowed considerably due to the enormous shocks experienced by the nation.

Despite the ongoing brutal war, Ukraine, with the support of its European partners and the unity of its society, was able to continue and deepen its educational reforms during 2023–2024.

In Ukraine, the driving force behind educational reforms is, first and foremost, the public demand for quality education. Parents and civil society are actively involved in the reform process, particularly through mechanisms of public consultations and influence on the development of national education policy.

Education reform is also shaped by economic, socio-political, technological, and international factors, especially Ukraine's European integration aspirations. The country has made significant progress in transforming its education system. The reforms are aimed at integration into the EEA, advancing inclusiveness and digitalization, and responding to the challenges of the modern world. Although implementation still faces obstacles, the reforms have laid the foundation for an education system that meets societal needs and prepares a new generation for life in a globalized environment.

In 2023, Ukraine presented its Vision for the Future of Education and Science, which outlines a strategic framework for the development of the country's education and research systems in the face of wartime challenges. The document aims to define key directions for reform and modernization, as well as to establish development priorities and guiding principles.

In 2024, the Ministry of Education and Science of Ukraine (MESU) developed the Strategic Action Plan "Education of the Victors" [5] to be implemented by 2027. The purpose of this plan is to update the Ministry's strategic priorities and goals for the medium term (through 2027), particularly to address challenges posed by the Russian military aggression, to fulfil Ukraine's Euro-

pean integration commitments, and to align with the Sustainable Development Goals. The plan is grounded in public consultations with education and science experts on current problems and possible solutions. Its foundation rests on the Vision for the Future of Education and Science and key state policy documents that define Ukraine's strategy for development and integration into the European Union.

The Strategic Action Plan of the MESU until 2027 outlines nine key priorities:

1. Preschool Education – equitable access, inclusion, European standards, and modernization of infrastructure.
2. New Ukrainian School – safety, inclusiveness, competency-based learning, and adaptation to contemporary challenges.
3. Out-of-School Education – talent development, national identity, and sustainable funding.
4. Vocational Education – modernization, dual education systems, and business collaboration.
5. Higher Education – institutional autonomy, research development, and international competitiveness.
6. Science and Innovation – infrastructure, internationalization, and diversified funding mechanisms.
7. European Integration – harmonization of standards, academic mobility, and the three-tiered education system.
8. Digitalization – digital educational platforms, distance learning, and e-services.
9. Inclusive Education – support for persons with special educational needs, adaptation, and psychological assistance.

These priorities are directed toward building an inclusive, innovative, and

competitive education system integrated into the European space.

It is important to note that funding remains one of the primary challenges for reform implementation. In general, education reform is financed through the national and local budgets of Ukraine, as well as through civil society initiatives and international donor support. Since the start of Russia's full-scale invasion, MESU has intensified cooperation with international partners, forming a strong global coalition to support the development of Ukraine's education and science sectors. As a result, in 2023, international aid was provided through more than 160 projects and programs with a total funding volume of approximately €1.2 billion, supported by over 50 organizations and foreign governments, including specialized UN agencies, EU institutions, and international NGOs.

This support primarily targeted general secondary education (38 projects), professional pre-higher and higher education (24 projects), and vocational education (20 projects). International partners aligned their assistance with MESU priorities, particularly in creating safe learning environments and ensuring access to quality distance and blended learning.

In wartime conditions, Ukraine faces immense challenges that are nonetheless critical to its long-term future. Educational reforms aim to create a system capable of unlocking human potential at all stages of life and adapting to constant change. At the core of every transformation is the individual. Education is seen as a foundation for economic development and human capital growth, while science is envisioned as a symbol of innovation and technology that attracts investment and fosters international cooperation.

Educational reform in Ukraine under conditions of European integration and wartime realities is based on combining strategic EU integration goals with adaptation to challenges caused by Russian military aggression. The core directions include modernization of the education system, strengthening its resilience, ensuring continued access to quality learning, and integration into the EEA. Reform efforts require flexible and innovative solutions – digitalization, teacher and student support, infrastructure adaptation to wartime realities, and preparation for post-war recovery.

Thus, Ukraine's educational reform, pursued under conditions of both European integration and war, is directed toward the development of a modern, competitive, and innovative educational system. The key priorities include infrastructure modernization, harmonization of standards with EU requirements, implementation of digital technologies, ensuring accessibility and inclusiveness, and developing competencies required for the global labor market.

Notable achievements include deeper integration into the EEA, the introduction of new legislative initiatives, and active cooperation with international partners. However, challenges persist – insufficient funding, a shortage of qualified personnel, and the need to adapt to wartime realities.

This leads to several key policy recommendations:

- diversifying sources of reform financing through enhanced international cooperation and investment;
- developing human capital through teacher training and retraining aligned with the demands of digitalization and inclusivity;

- expanding digital transformation via the development of modern educational platforms to ensure equal access, particularly for distance learning;

- further adaptation to wartime realities;

- strengthening EU integration through the implementation of European standards, academic mobility, and the development of international programs;

- enhancing public engagement and popularizing reforms through consultations and public discussions.

Ultimately, the foundation of Ukraine's education reform in the context of European integration and wartime resilience rests on the alignment of strategic EU-oriented goals with the urgent need to adapt to unprecedented challenges. Priorities include modernization, sustainability, access to quality education, and harmonization with the EEA. Reform requires innovative, flexible, and robust solutions – digital transformation, support for educators and learners, integration with the EU, and infrastructure adaptation to the realities of war and post-war recovery.

Reform requires innovative, flexible, and robust solutions – digital transformation, support for educators and learners, integration with the EU, and infrastructure adaptation to the realities of war and post-war recovery.

Latvia's Experience: From Stabilization to Systemic Modernization

As a member state of the European Union since 2004, Latvia presents a nuanced case of long-term efforts to align national education policy with European standards (European Commission, 2023 [6]; OECD, 2020 [7]). Over the past three decades, the country has undergone several waves of reform, evolving

from the legacy of the Soviet system toward a competency-based and digitally oriented model. Yet, this process has not been without contradictions: steady formal progress has often been accompanied by uneven implementation, limited institutional capacity, and ongoing structural tensions (OECD, 2020; European Commission, 2023).

Historical Context and Early Transformation (1991–2004)

Between 1991 and 2004, Latvia's primary focus was on de-Sovietization, legislative restructuring, and the strengthening of national identity through education. The 1995 National Curriculum and the gradual transition to a 12-year school system laid the groundwork for subsequent systemic changes (World Bank, 2016 [8]; European Commission, 2020 [9]). However, during this early stage, reform efforts were constrained by limited financial resources and a fragmented governance structure that slowed modernization outside urban centers (World Bank, 2016).

EU Accession and European Alignment (2004–2015)

Following EU accession in 2004, Latvia intensified reform efforts to align with European frameworks such as the Bologna Process and the European Qualifications Framework, but the pace of real pedagogical transformation often lagged behind legislative change (European Commission, 2020).

Competency-Based Reform: The Skola2030 Initiative (2016–Present)

One of the most significant education reforms in Latvia is *Skola2030*, launched in 2016 as part of the national strategy to modernize general education and shift toward a competency-based learning model. The reform aims to strengthen students' critical thinking, creativity,

collaboration, and digital literacy, aligning national education goals with the competencies emphasized in the EEA.

While *Skola2030* introduced a modernized curriculum and a new three-year upper-secondary education structure, its implementation has faced practical challenges. Teachers have reported difficulties adapting to new teaching methods, increased workload, and limited methodological support, especially in rural schools with restricted digital and human resources. The process of pedagogical change has therefore progressed more slowly than anticipated, highlighting gaps in teacher training and support mechanisms (OECD, 2020; Ministry of Education and Science of the Republic of Latvia, 2021 [10]).

Despite these challenges, the reform was implemented gradually starting in 2019 and is now fully operational across general education institutions (*Skola2030* [2], 2016; Ministry of Education and Science of the Republic of Latvia, 2021; OECD, 2020). However, *Skola2030* continues to evolve as new curricular adjustments, teacher professional development programs, and evaluation frameworks are refined to ensure consistent quality and equity across Latvia's diverse education landscape.

Digitalization and Inclusive Education

Latvia has also emphasized digital transformation, expanding e-learning platforms such as *Skolas.lv* and *E-klase* and accelerating digitalization after the COVID-19 pandemic. Nevertheless, regional disparities in digital access persist, and smaller municipalities struggle with inadequate connectivity and aging infrastructure. While the country has invested in teacher training and device provision, digital pedagogy quality and

sustainability remain inconsistent, revealing dependence on temporary EU project funding rather than long-term national investment (European Commission, 2022 [11]; OECD, 2021 [12]).

Vocational and Higher Education Reform

In vocational education and training (VET), Latvia has promoted a dual education model supported by EU structural funds and employer partnerships. Although this has strengthened links with the labor market, VET continues to face declining enrollment, limited social prestige, and insufficient adaptation to emerging skills demands in green and digital sectors (European Commission, 2023; World Bank, 2019 [13]). Similarly, inclusive education has become a stated policy priority, but practical implementation varies widely. Schools frequently lack the resources, trained staff, and inter-institutional cooperation needed to fully support students with special educational needs (OECD, 2020; Eurydice, 2023 [14]).

Reform in higher education has focused on international competitiveness, institutional consolidation, and research capacity. Recent mergers of higher education institutions aim to optimize resources and enhance global visibility. Yet these changes have provoked debates about academic autonomy, regional accessibility, and the risk of centralization. Funding for research remains comparatively low, hindering Latvia's participation in high-level European innovation networks (European Commission, 2023; OECD, 2021).

Achievements, Constraints, and Lessons for Ukraine

Overall, Latvia's educational transformation demonstrates the benefits and limits of long-term Europeaniza-

tion. While the country has made measurable progress toward the objectives of the EEA, reform outcomes are uneven across sectors and regions. The system continues to rely heavily on EU funds, faces teacher shortages, and struggles to maintain momentum amid demographic decline. Thus, Latvia's experience offers both instructive successes and cautionary lessons for countries like Ukraine: European alignment can yield modernization and quality improvements, but only when accompanied by sustained domestic investment, coherent governance, and broad societal engagement (OECD, 2020; European Commission, 2023).

Comparative Analysis of Reform Approaches in Ukraine and Latvia

Despite significant differences in their geopolitical contexts, historical trajectories, and stages of European integration, both Ukraine and Latvia have undertaken ambitious education reforms aimed at aligning their systems with European values and standards. A comparative analysis of their approaches reveals both converging strategic orientations and divergent implementation paths.

Latvia, having joined the European Union in 2004, undertook reforms under the direct influence of EU accession requirements, which provided both normative guidance and substantial financial instruments (e.g., EU structural funds). The reform process was institutionally stable and gradual, embedded within the EU's legal and policy frameworks, including the Bologna Process, ET2020, and later ET2030 strategies.

However, Latvia's gradualism also produced periods of reform fatigue, slow institutional adaptation, and uneven implementation across regions

and education levels. The benefits of long-term planning were occasionally offset by bureaucratic inertia, fragmented governance, and limited local capacity to sustain change without external support. Despite strong alignment with EU frameworks, some reforms – particularly those related to inclusive education, teacher professional development, and rural school optimization – have progressed more slowly than anticipated, revealing the challenges of maintaining reform momentum in a small, demographically declining education system.

Ukraine, in contrast, began its Europeanization of education in earnest after the 2014 Association Agreement with the EU. This external alignment was pursued amid domestic political upheaval and, since 2022, under conditions of full-scale war. Consequently, Ukraine's reforms have been more volatile yet dynamic, combining structural transformation with adaptive innovation under extreme conditions. While Latvia's pathway represents the advantages – and limitations – of a mature, EU-embedded system, Ukraine's trajectory demonstrates institutional resili-

ence and the capacity for rapid policy evolution in the face of existential crisis (table).

Latvia's reforms have been shaped by systematic policy planning and continuity, while Ukraine's reforms reflect a dual-track model: modernization aligned with EU values and emergency adaptations in wartime.

Latvia implemented its reforms through centralized but consensus-based mechanisms, involving the National Centre for Education and broad stakeholder consultations. Ukraine, while also engaging public actors – especially civil society – relied heavily on bottom-up support and decentralization, particularly in post-2017 educational governance reforms.

However, Latvia's experience also reveals structural and implementation challenges that accompany long-term reform. Despite policy continuity, the system has faced persistent teacher shortages, especially in rural regions and STEM subjects, along with an ageing teaching workforce and limited incentives for young educators. The digital transition, while advanced, has exposed regional disparities in access

Table

Comparative Overview of Education Reforms in Latvia and Ukraine

Reform Dimension	Latvia	Ukraine
Curriculum and Pedagogy	Competency-based model (Skola2030); centralized rollout	New Ukrainian School (NUS); gradual implementation amid instability
Digitalization	Accelerated through EU support; national platforms (e.g., Skolas.lv)	War-driven shift to distance learning; WSO platform, Diia.Osvita
Vocational Education	EU-funded modernization; dual education system	Dual education introduced; VET reform linked to labor market but under-resourced
Higher Education	University consolidation; focus on competitiveness	Bologna alignment; increased autonomy; emphasis on resilience
Inclusive Education	Strong policy integration; support structures developed	Progressing; supported by civil society and donor funding
Teacher Training	Continuous professional development integrated in reforms	Certification reform; teacher shortage in wartime regions

Compiled by the authors.

to infrastructure and digital literacy. Moreover, funding constraints at the municipal level have slowed the modernization of school networks, and school consolidation efforts have met local resistance due to demographic decline and community identity concerns. The shift to competency-based learning under *Skola2030* has been uneven, with teachers reporting high workloads and the need for ongoing professional support.

Notably, public engagement in Ukraine has been vital in sustaining reforms during wartime, including the mobilization of communities, NGOs, and donor networks. Latvia, in contrast, benefitted from stable institutional frameworks and predictable governance cycles, yet has occasionally faced fragmentation in decision-making between national and municipal authorities, affecting reform coherence and implementation speed.

Latvia had access to consistent EU funding instruments, including the European Social Fund and the Recovery and Resilience Facility, enabling capital investment in infrastructure, teacher development, and digital tools. Nevertheless, the heavy reliance on EU structural funds has also raised questions about long-term financial sustainability once external funding phases out.

Ukraine's reform process has been hampered by chronic underfunding, aggravated by the war. Nevertheless, international assistance surged in 2023–2024, amounting to over €1.2 billion in aid for education, channelled through more than 160 projects. Still, this support is often fragmented and heavily dependent on external coordination.

Latvia's reforms were implemented in peacetime, allowing for strategic continuity. Ukraine, by contrast, has demonstrated exceptional systemic resilience: despite large-scale destruction of educational infrastructure and mass displacement, the country maintained national assessment systems, continued the roll-out of the New Ukrainian School, and supported remote learning at scale.

While Latvia's educational reform journey reflects a stable but occasionally uneven Europeanization pathway, Ukraine's experience illustrates dynamic reform under pressure, combining long-term EU-oriented transformation with short-term crisis management. Latvia offers a model of structured convergence – tempered by real governance and resource challenges – while Ukraine exemplifies resilience-driven modernization. For both countries, education remains a strategic pillar of democratic development, social cohesion, and European integration.

The comparative analysis of Ukraine and Latvia demonstrates that Europeanization in education is both a process of institutional modernization and a test of societal resilience. Latvia's long-term experience in implementing competency-based learning, digital transformation, and inclusive education provides Ukraine with valuable guidance for the post-war recovery of its education system. The structured and consistent Latvian model shows how strategic continuity, effective use of EU funding, and social dialogue can ensure sustainable change. Ukraine's reforms, by contrast, reveal how adaptability and civic engagement can sustain transformation even under extreme conditions.

References

1. New Ukrainian School. (n. d.). Retrieved from <https://nus.org.ua/> [in Ukrainian].
2. Skola2030. (n. d.). Retrieved from <https://www.skola2030.lv> [in Latvian].
3. European Commission. (2025). *Ukraine: Ongoing reforms and policy developments*. Retrieved from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/ukraine/ongoing-reforms-and-policy-developments>.
4. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *On education* (Act No. 2145-VIII, September 5). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?lang=en#Text>.
5. Ministry of Education and Science of Ukraine. (n. d.). *Strategic plan of the Ministry of Education and Science of Ukraine until 2027*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Strateh.plan.diyalnosti.MON.do.2027.roku.pdf> [in Ukrainian].
6. European Commission. (2023). *2023 Country Report – Latvia*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from https://economy-finance.ec.europa.eu/publications/2023-country-report-latvia_en.
7. OECD. (2020). *Education Policy Outlook in Latvia*. DOI: <https://doi.org/10.1787/8b07fc9f-en>.
8. World Bank. (2016). *Latvia: Education Sector Analysis*. Washington, DC. Retrieved from <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/682611468189846001>
9. European Commission (2020). *Education and training monitor 2020 – Country analysis : Latvia* (p. 186-196). Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://data.europa.eu/doi/10.2766/739096>.
10. Ministry of Education and Science of the Republic of Latvia. (2021). *Progress Report on the Implementation of the General Education Competency-Based Curriculum (Skola2030)*. Retrieved from <https://www.izm.gov.lv/en>.
11. European Commission. (2022). *Digital Economy and Society Index (DESI) 2022 – Latvia*. Retrieved from <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/digital-economy-and-society-index-desi-2022>.
12. OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
13. World Bank. (2019). *Workforce Skills and Vocational Training in Latvia: Policy Note*. Washington, DC. Retrieved from <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports>.
14. European Commission. (n. d.). *Eurydice: Latvia*. Retrieved from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/latvia/overview>.

Янковська І.

доктор філософії з економіки, доцент факультету інженерної економіки та менеджменту
Ризького технічного університету, Рига, Латвія, ilze.jankovska@rtu.lv
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4023-0084>

Терещенко Г. М.

кандидат економічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора
з науково-організаційної роботи ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Київ, Україна,
tganna@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9458-2843>

РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ЛАТВІЇ: УРОКИ ДВОХ ТРАЄКТОРІЙ ЄВРОПЕЇЗАЦІЇ

Анотація. У статті наведено порівняльний аналіз траєкторій реформування освіти в Україні та Латвії в ширшому контексті європейської інтеграції. Дослідження підкреслює, що обидві країни прагнуть узгодження з еволюційними європейськими стандартами у сфері навчання, управління освітою, цифрової трансформації й забезпечення якості, водночас функціонуючи в істотно відмінних політичних і соціально-економічних умовах. Латвія, держава-член ЄС із 2004 р., запровадила довгострокові, системні реформи, підтримані стабільним інституційним управлінням і структурними фондами ЄС. Серед ключових ініціатив – компетентнісна навчальна програма «Skola2030», запровадження комплексних цифрових платформ, таких як «Skolas.lv» і «E-klase», розширення практик інклюзивної освіти та модернізація професійної й вищої освіти завдяки проектам Європейського соціального фонду та Європейського фонду регіонального розвитку. Тимчасом як Латвія йде стабільним напрямом європеїзації, шлях України формувався за значно складніших і руйнівніших умов. Він визначався зобов'язаннями щодо європейської інтеграції після 2014 р. і, віднедавна, викликами повномасштабної війни. Основні реформи (передусім «Нова українська школа», модернізація професійної та вищої освіти, а також стратегічний план «Освіта переможців») зосереджуються на інклюзивності, цифровій стійкості, європейській гармонізації й трансформації з метою відновлення. Попри воєнні виклики, Україна продовжує просувати структурні зміни, спрямовані на зміцнення інституційної автономії, забезпечення рівного доступу та інтеграцію в європейський освітній простір. Порівняння показує, що Латвія демонструє модель стабільної й поступової конвергенції з нормами ЄС, тимчасом як Україна уособлює реформування, зумовлене стійкістю і здатністю адаптуватися в умовах кризи. Аналіз підкреслює потребу в тривалій міжнародній підтримці, взаємному навчанні та глибшій інтеграції з європейськими освітніми цінностями для забезпечення довгострокової модернізації і стійкості освітньої системи.

Ключові слова: освітня реформа, європеїзація, стійкість, цифровізація, інклюзивність, управління, гармонізація освітньої політики.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа : вебсайт. URL: <https://nus.org.ua/>.
2. Skola2030 : вебсайт. URL: <https://www.skola2030.lv>.
3. Ukraine: Ongoing reforms and policy developments / European Commission, 2025. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/ukraine/ongoing-reforms-and-policy-developments>.

4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
5. Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року «Освіта переможців» / М-во освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Strateh.plan.diyalnosti.MON.do.2027.roku.pdf>.
6. 2023 Country Report – Latvia / European Commission. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2023. URL: https://economy-finance.ec.europa.eu/publications/2023-country-report-latvia_en.
7. Education Policy Outlook in Latvia / OECD, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1787/8b-07fc9f-en>.
8. Latvia: Education Sector Analysis / World Bank, 2016. URL: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/682611468189846001>.
9. Education and training monitor 2020 – Country analysis : Latvia / European Commission. Publications Office of the European Union, 2020. P. 186–196. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/739096>.
10. Progress Report on the Implementation of the General Education Competency-Based Curriculum (Skola2030) / Ministry of Education and Science of the Republic of Latvia. Riga, 2021. URL: <https://www.izm.gov.lv/en>.
11. Digital Economy and Society Index (DESI) 2022 – Latvia / European Commission, 2022. URL: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/digital-economy-and-society-index-desi-2022>.
12. Education at a Glance 2021: OECD Indicators / OECD. Paris : OECD Publishing, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
13. Workforce Skills and Vocational Training in Latvia: Policy Note / World Bank, 2019. URL: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports>.
14. Eurydice: Latvia / European Commission. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/latvia/overview>.

Рощик І. А.

кандидат економічних наук, доцент кафедри трудових ресурсів і підприємництва
Національного університету водного господарства та природокористування, Рівне, Україна,
i.a.roshchuk@nuwm.edu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3155-2727>

ОСВІТНЯ ПІДТРИМКА ВЕТЕРАНІВ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗАКОНОДАВСТВА УКРАЇНИ ТА США*

Анотація. Актуальність статті зумовлена необхідністю забезпечення гнучкості, державотворчої функції та функції справедливого розподілу освітньої підтримки ветеранів, чисельність яких із початком повномасштабної війни в Україні збільшилася. Мета статті – провести порівняльний аналіз механізмів освітньої підтримки ветеранів України та США шляхом логічного узагальнення й порівняння законодавчих норм. З'ясовано, що напрями витрачання підтримки, типи програм навчання та права дітей ветеранів в Україні подібні до американських, хоч і менш розвинені. Решта характеристик механізму освітньої підтримки ветеранів цілком відмінні, отже, український механізм є менш гнучким і недостатньо відповідає сучасним запитам суспільства. Методом наукового абстрагування встановлено, що в обох країнах законодавство про освітню підтримку ветеранів забезпечує економічну, соціальну, психологічну й культурну функції та сприяє реінтеграції ветеранів у суспільство після демобілізації, однак в Україні це відбувається з багатьма обмеженнями. Крім того, освітня підтримка в США має чітко виражену державотворчу функцію та функцію справедливого розподілу, які не розвинені в Україні. Для підвищення ефективності українського механізму освітньої підтримки пропонується доповнити його такими складовими, як диференційовані гранти; купівля будь-яких освітніх послуг, що визнані Міністерством у справах ветеранів України; співфінансування навчання закладами освіти, роботодавцями, самими ветеранами; необмежені терміни використання допомоги; передача допомоги подружжю. Для залучення й утримання людського капіталу в силах оборони обсяг освітньої підтримки варто узалежнити від терміну військової служби. Такий підхід також дасть змогу забезпечити дистрибутивну справедливість підтримки: що довша служба, більші втрати та пов'язані з нею обмеження, то більшою є підтримка як компенсація. З метою економії витрат варто розглядати автоматизацію процесу призначення допомоги.

Ключові слова: освіта, освітня підтримка, реінтеграція, ветерани, учасник бойових дій, Україна, США.

JEL classification: H52, H55, I20, I22.

DOI: 10.32987/2617-8532-2025-4-53-68.

Відповідно до чинного українського законодавства [1], держава гарантує учасникам бойових дій (УБД) та їхнім дітям державну ці-

льову підтримку для здобуття професійної (професійно-технічної), фахової передвищої й вищої освіти в державних і комунальних закладах

* Публікацію підготовлено за проектом «Забезпечення соціального захисту учасників АТО/ООС та суспільної інтеграції внутрішньо переміщених осіб в умовах посилення загроз соціальній безпеці» (реєстраційний номер 2021.01/0343), який переміг у конкурсі Національного фонду досліджень України «Наука для безпеки і сталого розвитку України».

освіти. Російсько-українська війна триває вже понад 10 років, зокрема повномасштабне вторгнення – понад 3 роки. За цей час чисельність УБД збільшилася майже втричі: з 439 тис. осіб перед повномасштабною війною до 1 285 тис. осіб станом на липень 2025 р. [2]. Отже, значно зросла потреба в оцінці ефективності механізму освітньої підтримки УБД і, за необхідності, в його удосконаленні.

Комплексні дані про чисельність УБД та їхніх дітей, які здобували освіту на умовах державної цільової підтримки, а також про обсяги цієї підтримки на сьогодні відсутні. За таких обставин її ефективність можна оцінити на основі порівняльного аналізу відповідних законодавчих баз у нашій і зарубіжних країнах. Однак вітчизняних наукових публікацій, присвячених цьому предмету досліджень, обмаль.

Докладним джерелом щодо зарубіжного законодавства й досвіду його впровадження можуть бути праці іноземних авторів. Так, П. Гхош [3], Е. Басс [4] дослідили, як фінансова допомога на освіту підвищує економічний добробут ветеранів; Е. Барр [5] – як вона впливає на рівень вступу та закінчення навчання ветеранами, їхні середні річні заробітки; Л. Чжан [6] – як вона фінансово стимулює ветеранів вступати до аспірантури. Особливості допомоги за програмою «Post-9/11 GI Bill» (США) висвітлено в праці К. Дортч [7]. В. Очінко досліджує причини відмови ветеранів від допомоги [8].

Підтримка для здобуття освіти УБД найчастіше згадується в публікаціях, що стосуються їх соціальної підтримки, соціального захисту, соціальної політики, зокрема в працях О. Марушева, М. Наньєва, Г. Вороб-

йова [9–11]. Зарубіжні моделі соціального захисту ветеранів описано в працях В. Костюк, О. Файдюк і аналітичних записках [12–15]. Оцінку ефективності витрат на соціальний захист УБД, у т. ч. витрат на освіту, проведено І. Рощик [16].

Результати опитувань діючих ветеранів про пріоритетність потреб в освіті та перекваліфікації викладено в працях Р. Величко-Трифонюк [17], громадської організації «Принцип» [18], О. Грішної [19].

Допомога в навчанні як інструмент адаптації ветеранів до цивільного життя в зарубіжних країнах розглядається в публікаціях Т. Шаповалової [20], Дж. Керінгтона [21], Н. Азьмук [22], ГО «Принцип» [18] та Українського ветеранського фонду [23; 24]; освітні й сертифікаційні програми для ветеранів – у працях Н. Сивака [25]; додаткова освіта після демобілізації – О. Грішної [19]; програми перепідготовки та професійної освіти – К. Ніженко [26] та ін.

Однак зарубіжні джерела не містять аналізу чи пропозицій щодо трансформації механізму освітньої підтримки ветеранів в Україні, які враховують усі передумови, що тут склалися. А вітчизняні джерела лише узагальнюють зарубіжний досвід, не аналізуючи деталей, на які потрібно зважати для оцінювання або зміни цього механізму.

Тому пропонуємо встановлювати відповідність механізму державної цільової підтримки для здобуття освіти УБД та їхніми дітьми розвитку суспільства на основі порівняльного аналізу вітчизняного й зарубіжного законодавства, що і є метою цієї статті. Завданнями статті є: порівняльний аналіз законодавчих норм

надання освітньої підтримки ветеранів в Україні та в обґрунтовано визначених країнах; формування висновків щодо відповідності цих норм суспільним запитам; розроблення пропозицій щодо трансформації механізму державної цільової підтримки для здобуття освіти УБД та їхніми дітьми.

Серед воєн і збройних конфліктів після Другої світової війни подібними за чисельністю та освітою учасників були корейська, в'єтнамська, афганська, іракська, ізраїльські, фолклендська, югославські війни [27]. З-поміж них найбільший досвід законотворчості та реалізації освітньої допомоги ветеранам мають США. Тому в контексті цієї статті проаналізовано саме його.

Державну цільову підтримку для здобуття професійної (професійно-технічної), фахової передвищої й вищої освіти в державних та кому-

нальних закладах освіти УБД та їхнім дітям передбачено Законом України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» [1], а порядок і умови її надання затверджено постановою КМУ від 23.11.2016 № 975 [28].

У США ветерани, військовослужбовці, резервісти отримують освітні пільги від Міністерства у справах ветеранів за чотирма чинними програмами: Post-9/11 GI Bill, DEA, MGIB-SR, MGIB-AD [29]. При цьому приблизно 63 % (565 тис. осіб) ветеранів, військовослужбовців дійсної служби, резервістів та утриманців у 2023 р. користувались освітніми пільгами відповідно до Закону про військово-службовців після 11 вересня (Post-9/11 GI Bill) [29]. Тому в порівняльному аналізі ми будемо враховувати норми саме цього закону (табл. 1).

Як видно з табл. 1, напрями використання освітньої допомоги в обох

Таблиця 1

Порівняльний аналіз законодавчих норм щодо освітньої допомоги ветеранам в Україні та США

Характеристика	Порядок № 975 (Україна)	Post-9/11 GI Bill (США)
Зміст (напрями використання) допомоги	Оплата навчання в державних і комунальних закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти (у т. ч. дітям) – 100 %. Пільгові довгострокові кредити (у т. ч. дітям). Першочергове переведення на місця державного (регіонального) замовлення (у т. ч. дітям). Соціальна стипендія – тільки за денною формою. Безоплатне забезпечення підручниками, інтернетом (у т. ч. дітям) – за наявності в закладі освіти. Безоплатне проживання в гуртожитках (у т. ч. дітям)	Здобуття ступеня, зокрема дистанційно (у т. ч. родичам): - у державному ЗВО – 100 %; - у приватному / іноземному ЗВО – у межах лімітів. Льотна підготовка (у т. ч. родичам). Заочне навчання (у т. ч. тільки подружжю). Оплата проживання (у т. ч. родичам) – для студентів денної форми, у % залежно від тривалості служби, крім військовослужбовців на дійсній службі, 50 % для онлайн-студентів, у межах лімітів для студентів іноземних закладів освіти. Гроші на книги та приладдя (у т. ч. родичам), окрім студентів заочної форми та льотної підготовки, у % залежно від тривалості служби, у межах лімітів. Гроші на переїзд із сільської місцевості – у межах лімітів. Оплата репетитора – за умови схвалення в закладі освіти. Оплата національних іспитів, наприклад вступних (у т. ч. родичам). Оплата ліцензування, сертифікаційних тестів, підготовчих курсів (у т. ч. родичам) – за умови здобуття ступеня, схвалення Міністерством у справах ветеранів. Оплата за роботу під час навчання – за умови схвалення Міністерством у справах ветеранів

Характеристика	Порядок № 975 (Україна)	Post-9/11 GI Bill (США)
Додаткова допомога	Немає	Програма «Жовта стрічка» – для студентів із приватних чи іноземних ЗВО, нерезидентів
Умови отримання мінімальної допомоги	Статус УБД (30 днів перебування в районах проведення АТО, 1 день під час воєнного стану)	90 днів дійсної сумарної служби з 11.09.2001 р., 30 днів безперервної служби в разі звільнення за інвалідністю, володіння нагородою «Пурпурове серце». 10 років служби – допомога надається дітям 18–26 років
Рівень допомоги, %	Не залежить від терміну служби. Надається лише один раз на кожному рівні вищої освіти (крім ветеранів за станом здоров'я), раз на 3 роки для професійної (професійно-технічної) освіти (за страхового стажу понад 2 роки)	100 %: 1 095 днів і більше дійсної сумарної служби, 30 днів безперервної служби в разі звільнення за інвалідністю, володіння нагородою «Пурпурове серце». 90 %: 910–1 094 дні. 80 %: 730–909 днів. 70 %: 545–729 днів. 60 %: 180–544 дні. 50 %: 90–179 днів
Максимальна кількість місяців допомоги	Не встановлено. Тривалість навчання за освітнім рівнем	36
Максимальна тривалість використання права на допомогу	Не встановлено	Якщо звільнення зі служби до 01.01.2013 р. – 15 років з останнього дня дійсної служби ветерану, подружжю, дітям віком 18–26 років. Якщо звільнення зі служби після 01.01.2013 р. – безстроково, поки ветеран не скасує передачу пільг
Право в членів сім'ї	Діти на утриманні до 23 років. Механізму передачі немає, а лише використання посвідчення УБД дитиною	Подружжя, діти на утриманні 18–26 років. Механізм передачі права в межах виділеної допомоги

Складено автором за: [1; 28; 30–33].

країнах багато в чому збігаються, а саме: оплата навчання, проживання, підручники, інтернет. У США ветерани ще отримують виплати: на переїзд із сільської місцевості, на репетитора, на національні іспити, ліцензування, сертифікацію, підготовчі курси, на роботу під час навчання. Якщо оплата за навчання перераховується закладу освіти раз на семестр, то супутня допомога видається безпосередньо студенту щомісяця в сумі, передбаченій лімітами штатів. В Україні УБД та їхні діти на денній формі навчання на власний розсуд можуть витратити лише соціальну стипендію. Тобто у США до підтримки застосовується більш індивідуальний під-

хід, що створює більше можливостей вчитися й закінчити навчання. Такий підхід може бути реалізовано в Україні за умови розвитку інституту фахівців із супроводу ветеранів війни.

Перелік освітніх програм, за якими ветерани США можуть отримати допомогу, регламентується Державним акредитаційним агентством (SAA) або Міністерством у справах ветеранів (VA) з урахуванням вимог цього агентства. Це можуть бути програми як в акредитованих, так і в неакредитованих закладах освіти, що видають і диплом про присвоєння освітнього ступеня, і сертифікат. При цьому передбачено стовідсоткову оплату за освітніми програмами для

здобуття освітнього ступеня на денній формі навчання в державних ЗВО, а решта освітніх можливостей (навчання в приватному чи іноземному ЗВО, заочне навчання, льотні курси, програми поза коледжем) оплачуються в межах лімітів, встановлених Міністерством у справах ветеранів.

В Україні державна цільова освітня підтримка УБД надається для навчання тільки в державних або комунальних закладах і виключно для здобуття професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти. Така особливість української допомоги обмежує можливості професійного розвитку ветеранів і військовослужбовців, оскільки поза увагою залишаються курси неформальної освіти й освітні програми в деяких приватних ЗВО, що пропонують якісні освітні послуги. Так, Український ветеранський фонд уже співпрацює з освітніми організаціями, які пропонують безкоштовне навчання для ветеранів [34]. Великий досвід в освіті ветеранів мають, наприклад, Netpeak Group, EPAM, академія Mate, SoftServe, Choice31 та багато інших приватних компаній [35; 36]. Аналіз рейтингів ЗВО дає змогу встановити, що є приватні ЗВО [37], якості котрих довіряють успішні абітурієнти, про що свідчить вищий середній конкурсний бал, ніж у найкращих державних ЗВО, або середній бал НМТ на контракт.

Програми цільової освітньої допомоги військовослужбовцям, ветеранам України та США найбільше відрізняються передумовами отримання допомоги. В обох випадках це тривалість дійсної служби військовослужбовця. Однак, відповідно до Закону про військовослужбовців піс-

ля 11 вересня, право на пільги мають ветерани, військовослужбовці, які після 10.09.2001 р.: 1) прослужили на дійсній службі щонайменше 90 днів та продовжують службу чи звільнені з почестями; 2) звільнені через інвалідність, пов'язану зі службою, після проходження щонайменше 30 днів безперервної дійсної військової служби; 3) нагороджені за службу медаллю «Пурпурове серце» [7].

Натомість в Україні право на безоплатну освіту в закладах вищої, фахової передвищої освіти, професійної (професійно-технічної) освіти мають особи, визнані УБД [28]. За часів антитерористичної операції (АТО) відповідно до Порядку [38] статус УБД надавався особам, які брали безпосередню участь в АТО та були залучені до її проведення на строк щонайменше 30 календарних днів, у т. ч. за сукупністю днів перебування безпосередньо в районах її проведення. Якщо ж учасники АТО втрачали здоров'я, то статус УБД надавався незалежно від кількості днів залучення їх до АТО. З початком дії воєнного стану військовослужбовцям, що брали участь у виконанні бойових завдань у районах ведення бойових дій або на тимчасово окупованих територіях, статус УБД уже надається незалежно від тривалості виконання таких завдань [1].

Програми також відрізняються за формулою визначення розміру освітньої допомоги. Відповідно до Закону про військовослужбовців після 11 вересня, він диференціюється залежно від терміну дійсної служби. 100 % освітньої допомоги у США можна отримати, якщо термін дійсної військової служби становить 1 095 і більше днів, або 30 днів безперервної служби в

разі звільнення за інвалідністю, або особа володіє нагородою «Пурпурове серце». 90 % освітньої допомоги – якщо відслужив 910–1 094 дні, 80 % – 730–909 днів, 70 % – 545–729 днів, 60 % – 180–544 дні. 50 % максимального обсягу допомоги отримують ветерани й військовослужбовці, термін дійсної служби яких мінімальний, а саме 90–179 днів сумарно [29]. В Україні ж розмір освітньої допомоги не залежить від терміну служби, адже можливість навчатися протягом усього терміну навчання за освітнім рівнем отримує військовослужбовець, який здобув статус УБД.

У результаті порівняння доходимо висновку, що освітня допомога у США розглядається не лише як компенсація за витрачене фізичне й психічне здоров'я, інструмент вшанування подвигу військовослужбовців, а й як стимул довше служити, аби надалі мати більше освітніх пільг для себе та своїх дітей. Ця допомога також забезпечує реалізацію принципу справедливої компенсації: що довша служба, то більша винагорода. В Україні ці функції освітньої допомоги не реалізовано. Однак це є актуальним завданням, що визначено в Політиці залучення, розвитку та утримання людського капіталу в силах оборони [39, с. 35].

Учасникам програми «Post-9/11 GI Bill» зі 100 % допомогою, які навчаються в приватних чи іноземних ЗВО, але наразі не є дійсними військовослужбовцями, доступна додаткова програма «Жовта стрічка», що передбачає допомогу в оплаті вищої за встановлений Міністерством ветеранів ліміт плати за навчання. Розмір допомоги дорівнює сумі, яку готовий заплатити ЗВО у формі спів-

фінансування, якщо він зацікавлений отримати такого військовослужбовця в ролі студента. Решту оплачує сам студент.

Досвід США щодо співпраці з приватними освітніми установами та співучасті у фінансуванні навчання ветеранів і військовослужбовців не впроваджено, хоча в результаті можна було б збільшити обсяги ресурсів у сфері освіти та підвищити відповідальність здобувачів освітніх послуг за їх вибір.

У США обмежень щодо можливості використання освітньої допомоги на одному рівні освіти немає. Натомість законодавчо визначено терміни використання допомоги – зазвичай 36 місяців. Після вичерпання права на освіту військовослужбовець не отримує додаткову допомогу. У більшості випадків це дає можливість забезпечити нормальну інтенсивність навчання і здобуття кваліфікації за визначений законодавством термін. Але в окремих випадках це пов'язано з ризиком виникнення труднощів у навчанні ветеранів, які на момент навчання часто вже мають сім'ї, і відрахувань без здобуття кваліфікації [7].

В Україні ж тривалість цільової підтримки не встановлено, натомість як для УБД, так і для кожного громадянина України передбачено право безоплатно навчатися на кожному рівні освіти з певними обмеженнями. Безоплатно здобути професійну (професійно-технічну) освіту за іншою професією можна не раніше ніж через три роки після завершення попереднього безоплатного навчання, за умови наявності підтвердженого страхового стажу щонайменше два роки та за наявності місць після зарахування тих, хто вчиться вперше [33,

ст. 5]. А безоплатно навчатися на кожному рівні вищої освіти можна лише один раз протягом життя [30, ст. 4].

Ці обмеження перестають бути актуальними, якщо за станом здоров'я УБД втратив можливість виконувати роботу (службові чи посадові обов'язки) за попередньо здобутою професією (кваліфікацією), що підтверджується рекомендаціями у сфері зайнятості [30, ст. 4; 33, ст. 44.1]. Обмежень також немає щодо здобуття УБД фахової передвищої освіти, хоча це не передбачено Законом України [31], а лише Порядком прийому [32], розділ III.

Тому можна стверджувати, що освітня допомога виконує функцію реінтеграції демобілізованих військовослужбовців у ринок праці лише в обмеженому порядку. Цільова освітня допомога повністю сприяє реінтеграції, якщо УБД втратив здоров'я або здобуває фахову передвищу освіту або професійно-технічну чи вищу освіту вперше. Однак, якщо УБД здобув перший рівень (бакалавр) вищої військової освіти, то цивільну освіту за цим рівнем він здобувати безоплатно вже не може, а тільки за другим рівнем (магістр). А якщо він здобув безоплатно військову вищу освіту за всіма рівнями, то в статусі УБД він має право на перекваліфікацію лише за наявності інвалідності або право на здобуття фахової передвищої чи професійно-технічної освіти.

Оскільки інформація про освітню структуру військовослужбовців є секретною, то, користуючись даними про те, що майже весь офіцерський і сержантський склад ЗСУ (приблизно 30 %) має вищу освіту, можна зробити висновок, що внаслідок таких законодавчих норм втрачається

можливість повноцінної реінтеграції 30–60 % ветеранів [40].

Водночас актуальність задоволення освітніх потреб і професійного розвитку підтверджується низкою досліджень, а також під час опитувань, виконаних автором на замовлення Національного фонду досліджень України, і зростає з роками: 2024 р. – потребують допомоги зараз чи в майбутньому від 26,07 до 27,36 % УБД [17, с. 6, 11]; 2024 р. – потреба є актуальною для 61,6% УБД, із них потребу не задоволено або слабко задоволено в 27,4 % (табл. 2), мають плани здобувати додаткову освіту після закінчення служби 34,8 % УБД [19, с. 153]; 2025 р. – потребували чи потребують підтримки після демобілізації від 33,83 до 51,78 % УБД [18, с. 178].

Дані табл. 2 свідчать, що найбільша частка респондентів, які вказали на незадоволеність чи слабку задоволеність потреби в освіті та професійному розвитку (на рівні 1 і 2), припадає на вікові групи 50–59 років (32,3 %) та 36–49 років (29,2 %). Тобто це вік, коли військовослужбовці звільняються зі служби, але ще є працездатними й потребують реінтеграції в ринок праці за допомогою освіти. Як видно, практично кожен четвертий респондент із числа тих, хто воює та поки не має статусу УБД, вважає потребу в освіті й професійному розвитку повністю не задоволеною, що підтверджує актуальність цієї проблеми.

На думку 62,1 % респондентів (табл. 3), серед чинних інструментів соціального захисту, що спрямовані на задоволення потреби УБД в освіті та професійному розвитку, найпотрібнішим є повна або часткова оплата навчання дітей УБД у закладах

Таблиця 2

Розподіл УБД за віком, статусом і рівнем задоволення потреби в освіті та професійному розвитку, %

Рівень задоволення потреби	Вік УБД, років					Статус УБД			Усі респонденти
	до 27	28-35	36-49	50-59	60 і старші	Набув статусу у 2014-2021 рр.	Набув статусу у 2022-2024 рр.	Воює, статусу не має	
1	12,8	13,3	19,7	23,5	0	11,4	17,6	25,7	17,0
2	6,4	14,3	9,5	8,8	0	5,1	13,2	5,7	10,4
3	31,9	31,6	29,2	23,5	0	31,6	28,9	28,6	29,6
4	25,5	19,4	19,7	23,5	50	25,3	21,1	11,4	21,1
5	23,4	21,4	21,9	20,6	50	26,6	19,1	28,6	22,0

Примітка. Рівні задоволення потреб в освіті та професійному розвитку: 1 – не задоволено; 2 – задоволено слабо; 3 – задоволено на середньому рівні; 4 – задоволено на належному рівні; 5 – задоволено повністю. Темно-сірим кольором виділено комірки, значення яких перевищують відповідне середнє по вибірці, світло-сірим – значення яких менші від середнього.

Складено за проєктом із реєстраційним номером 2021.01/0343, який переміг у конкурсі Національного фонду досліджень України «Наука для безпеки і сталого розвитку України».

освіти за рахунок бюджетних коштів. Разом із тим досить вагомою є можливість отримання пільгових кредитів на навчання й соціальних стипендій для УБД та їхніх дітей, а також цільової допомоги на повну або часткову оплату навчання самих УБД.

У США обмежено час на отримання допомоги з моменту останнього дня служби. Наприклад, згідно із Законом про військовослужбовців після 11 вересня це 15 років, якщо військовослужбовець звільнився зі служби до 01.01.2013 р., в іншому

Таблиця 3

Розподіл УБД за потрібністю інструментів соціального захисту для задоволення потреби в освіті та професійному розвитку, %

Інструменти соціального захисту	Потрібність інструментів соціального захисту					Важко відповісти
	1	2	3	4	5	
Повна або часткова оплата навчання УБД у закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти за рахунок бюджетних коштів	25,7	3,4	9,7	12,5	48,7	4,1
Повна або часткова оплата навчання дітей УБД у закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти за рахунок бюджетних коштів	17,2	2,4	6,7	11,6	62,1	4,5
Пільгові кредити на навчання, соціальні стипендії для УБД / їхніх дітей	22,3	3,8	8,9	12,1	52,8	4,3
Одноразове отримання ваучера від центру зайнятості для навчання УБД	30,0	4,7	16,1	10,5	38,6	9,7

Примітка. Потрібність інструментів соціального захисту: 1 – узагалі не потрібний; 2 – мало потрібний; 3 – помірно потрібний; 4 – дуже потрібний; 5 – надзвичайно потрібний. Світло-сірим кольором виділено інструменти з полярною потрібністю (1) і (5), темно-сірим – найпотрібніші інструменти.

Складено за проєктом із реєстраційним номером 2021.01/0343, який переміг у конкурсі Національного фонду досліджень України «Наука для безпеки і сталого розвитку України».

разі пільгою користуються безстроково. В Україні обмежень у часі використання освітньої допомоги немає, що дає можливість навчатись особам у «срібному» віці або їхнім дітям. Така можливість є особливо актуальною в наш час, коли середній вік учасників бойових дій понад 40 років [41].

Особливістю освітньої допомоги ветеранам і військовослужбовцям США за Законом про військовослужбовців після 11 вересня є право передавати частину або всі свої невикористані освітні пільги для утриманців (подружжя чи дітей). Таке право мають особи, які прослужили мінімум 10 років (6 років на момент подання заявки на передачу та ще 4 роки після). У зазначеному законі прописано обмеження щодо тривалості користування пільгою й вікові обмеження дітей. Якщо військовослужбовців звільнено з дійсної військової служби до 01.01.2013 р., то їхні родичі (подружжя чи діти) можуть отримати стипендію протягом 15 років від дати звільнення, а якщо після вказаної дати, то обмежень немає. Діти можуть претендувати на стипендію у віці 18–26 років.

В Україні державна цільова підтримка для здобуття освіти не надається подружжю УБД, тим самим позбавляючи сім'ї економічної стабільності (особливо в разі поранення чи загибелі військового), можливості отримати компенсацію через труднощі з працевлаштуванням подружжя у зв'язку з частими переїздами, компенсацію втрат можливостей для навчання й кар'єри.

Допомога для дітей УБД надається до закінчення ними закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти, але

не довше ніж до досягнення ними 23 років [28]. До цього віку дитина УБД зможе лише по одному разу вчитися на різних рівнях освіти, якщо при цьому не зробить жодної перерви на працевлаштування. Такий підхід збігається з американським: освітня допомога розглядається як інвестиція, підтримка на початковому етапі життя, забезпечення доступу до професії, навіть якщо родина втратила годувальника або має менший дохід через інвалідність ветерана. Вікові обмеження заохочують дітей здобувати освіту в типовому віці, а для державного бюджету забезпечують відносну прогнозованість.

На підставі порівняльного аналізу, наукового абстрагування та логічного узагальнення можна зробити висновок, що освітня допомога ветеранам в Україні виконує лише частину функцій аналогічної допомоги у США. Як і будь-яка допомога на освіту, допомога на освіту ветеранам в обох країнах покликана формувати такі позитивні наслідки для суспільства: підвищення рівня освіти й культури ветеранів, підвищення рівня їх зайнятості та зниження рівня безробіття, збільшення доходів і зменшення бідності, покращення здоров'я, зниження криміногенності тощо. Усе це сприяє реінтеграції ветеранів у суспільство після демобілізації, однак в Україні з багатьма обмеженнями.

Водночас допомога у США має потенціал виконувати державотворчу функцію, залучаючи й утримуючи людський капітал у силах оборони, оскільки умови її отримання та розмір залежать від терміну перебування на військовій службі. Для залучення й утримання людського капіталу

в силах оборони в Україні варто скористатися досвідом США та передбачити залежність обсягу освітньої підтримки від терміну військової служби. Такі зміни в механізмі допомоги також дадуть змогу забезпечити дистрибутивну справедливість при розподілі державних коштів – пропорційну кількості років військової служби компенсацію втрат здоров'я й можливостей завдяки відповідним обсягам освітньої підтримки, у т. ч. дітям та подружжю.

Механізм надання допомоги ветеранам за освітніми рівнями, що діє в Україні, не дає можливості достатньо диференціювати обсяги допомоги залежно від терміну служби. Тому, з метою підвищення гнучкості й ефективності освітньої допомоги для ветеранів в Україні, її видачу варто передбачити у формі грантів. Це дасть їм можливість отримувати освітні послуги в усіх освітніх закладах, які визнані Міністерством у справах ветеранів України, враховуючи не форму власності закладів, а передусім якість освітніх послуг, їх відповідність потребам ринку праці чи самих ветеранів. Для протидії зростанню витрат на адміністрування допомоги внаслідок упрова-

дження диференційованої освітньої підтримки варто розглядати автоматизацію процесу призначення допомоги.

Перспективною, на нашу думку, є можливість співфінансування навчання закладами освіти, роботодавцями, самими ветеранами, оскільки це дає змогу залучити додаткові кошти у сферу освіти, підвищити конкуренцію серед закладів освіти за ветеранів, а отже, і якість освітніх послуг, посилити відповідальність ветеранів та роботодавців за вибір якісних і актуальних освітніх послуг.

Важливою є можливість передачі освітньої допомоги не тільки дітям, а й іншому члену подружжя. Це підвищить шанси на його працевлаштування та одержання більшого заробітку для утримання сім'ї, що є особливо критичним за умов інвалідності й непрацездатності ветерана.

Перспективою подальших досліджень може бути порівняльний аналіз законодавчих норм щодо механізмів освітньої допомоги ветеранам і досвіду їх реалізації в Україні та Великобританії й Ізраїлі – країнах, що мають досвід великих мобілізацій осіб із високим рівнем освіти.

Список використаних джерел

1. Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту : Закон України від 22.10.1993 № 3551-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3551-12#Text>.
2. Адміністративні дані в значенні Закону України «Про державну статистику», що збираються Міністерством у справах ветеранів України. Дія. URL: <https://data.gov.ua/dataset/034f43a4-133a-498f-8478-6076ed1013e4>.
3. Ghosh P, Pal S, Negrusa S. Spillover Effects of Financial Aid for Education: Does Post-9/11 GI Bill Reduce Veteran SNAP Participation? *Journal of veteran studies*. 2020. Vol. 6, Iss. 3. P. 110–122. DOI: <https://doi.org/10.21061/jvs.v6i3.203>.
4. Bass E. Educational benefits for veterans: The Post-9/11 GI Bill. *Educational Studies*. 2019. Vol. 47, Iss. 1. P. 108–116. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1665987>.

5. Barr A., Kawano L., Sacerdote B., Skimmyhorn W., Stevens M. You can't handle the truth: the effects of the Post-9/11 GI Bill on higher education and earnings. *Working Paper*. No. 29024. Cambridge, 2021. URL: <http://www.nber.org/papers/w29024>.

6. Zhang L. Evaluating the Impact of the Post-9/11 GI Bill on Veterans' Graduate School Enrollment. *AccesLex-Funded Research*. 2019. URL: <https://surl.li/awxaei>.

7. Dortch C. The Post-9/11 GI Bill: A Primer. *CRS Report*. No. R42755. 2024. URL: <https://www.congress.gov/crs-product/R42755>.

8. Ochinko W. Paper 4676-2020 – Post-9/11 GI Bill: Teasing Out Insights about Veterans' Success in Postsecondary Education. *SAS Global Forum 2020*. URL: <https://support.sas.com/resources/papers/proceedings20/4676-2020.pdf>.

9. Марушева О. А. Механізм соціального захисту ветеранів війни та членів їх сімей в умовах дії воєнного стану. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2024. № 6. С. 46–51. DOI: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2024.6.7>.

10. Наньєва М. І. Організація соціальної підтримки ветеранів війни: міжнародний досвід. *Наукові записки Львівського університету бізнесу та права*. 2025. Вип. 44. С. 464–473. URL: <https://nzlubp.org.ua/index.php/journal/article/download/1649/1429>.

11. Воробйова Г. В., Зозуля С. С. Зарубіжні тренди соціальної політики захисту ветеранів. *Актуальні проблеми політики*. 2021. Вип. 68. С. 90–95. DOI: <https://doi.org/10.32837/app.v0i68.1288>.

12. Костюк В. С., Осінова А. А., Непочащенко З. В. Актуалізація соціальної політики захисту військовослужбовців, ветеранів та осіб з інвалідністю внаслідок війни. *Здобутки економіки: перспективи та інновації*. 2025. Вип. 17. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15313175>.

13. Faidiuk O., Liakh T. Comparative Analysis of Social Services Provided to Female Combatants and Veterans in Ukraine and Abroad. *Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference, May 28th-29th 2021*. Vol. III. P. 243–253. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2021vol3.6382>.

14. Аналітична записка з питань порівняльного законодавства про заходи забезпечення програм соціальної підтримки військовослужбовців після завершення служби в США, Ізраїлі, Великій Британії, Південній Кореї та Японії. *Дослідницька служба Верховної Ради України*. 2023. 12 черв. URL: <https://research.rada.gov.ua/uploads/documents/32427.pdf>.

15. Системи соціальної підтримки ветеранів: Хорватія, Ізраїль, Велика Британія, Сербія та Данія / за заг. ред. Д. Султангалієва та Л. Галан. Київ : ГО Правозахисний центр для військовослужбовців «Принцип», 2023. 104 с. URL: <https://www.princip.org/wp-content/uploads/2024/02/soczpidtrymka-1.pdf>.

16. Roshchuk I., Bilan Y., Mishchuk H., Samoliuk N. Managing social protection forex-combatants: evaluating effectiveness through KPI methodology. *Polish Journal of Management Studies*. 2025. Vol. 31, No. 1. P. 248–263. URL: <https://pjms.zim.pcz.pl/article/551795/en>.

17. Актуальні потреби та бачення можливостей для кар'єрного і професійного зростання ветеранів / Український ветеранський фонд, 2024. URL: <https://veteranfund.com.ua/wp-content/uploads/2024/02/pracevlashtuvanna.pdf>.

18. Перехід від військової служби до цивільного життя: контексти, досвіди, рішення / Правозахисний центр «Принцип». Київ, 2025. 224 с. URL: <https://www.princip.org/analytics/perehid-vid-vijskovoyi-sluzhby-do-cyvilnogo-zhyttya-konteksty-dosvidy-rishennya/>.

19. Грішнова О., Лисенко В. Реінтеграція учасників бойових дій у цивільне життя: проблеми зайнятості та шляхи їх розв'язання. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. № 2 (74). С. 146–156. URL: <https://snku.krok.edu.ua/index.php/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/view/726>.

20. *Shapovalova T.* Comparative analysis of war veterans' adaptation programs to civilian life in Ukraine, Great Britain and the USA. *Social and Legal Studies*. 2023. Vol. 6, No. 3. P. 161–170. DOI: <https://doi.org/10.32518/sals3.2023.161>.

21. *Керрінгтон Дж. Гр.* Огляд міжнародних практик у сфері реінтеграції ветеранів: міркування щодо воєнного та повоєнного контексту України. URL: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-09/veteransreintegrationreport_-_ukr_-_2023-09-13_upd.pdf.

22. *Азьмук Н. А.* Соціально-економічна та освітня реінтеграція ветеранів до ринку праці: український контекст. *Вісник економічної науки України*. 2023. № 2 (45). С. 117–122. DOI: [https://doi.org/10.37405/1729-7206.2023.2\(45\).117-122](https://doi.org/10.37405/1729-7206.2023.2(45).117-122).

23. Інноваційні підходи до працевлаштування та перекваліфікації ветеранів: світовий досвід і перспективи для України. *Український ветеранський фонд*. 2024. URL: <https://veteranfund.com.ua/innovative-approaches-to-employment-and-retraining-of-veterans/>.

24. Державна політика підтримки ветеранів: досвід Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії. *Український ветеранський фонд*. 2023. URL: <https://veteranfund.com.ua/support-for-veterans-of-the-united-kingdom-of-great-britain-and-northern-ireland/>.

25. *Syvak N.* Evaluating Policy Alternatives for the Economic Reintegration of Ukrainian Veterans. *Public Administration and Law Review*. 2024. No. 4 (20). P. 4–19. DOI: <https://doi.org/10.36690/2674-5216-2024-4-4-19>.

26. *Ніжейко К., Ковалівська К.* Реінтеграція ветеранів у цивільне життя: міжнародний досвід та особливості в Україні. *Економіка та суспільство*. 2024. № 67. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-67-161>.

27. *Herre B., Rodés-Guirao L., Roser M.* War and Peace. URL: <https://ourworldindata.org/war-and-peace>.

28. Про надання державної цільової підтримки деяким категоріям громадян для здобуття професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2016 № 975. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/975-2016-%D0%BF#Text>.

29. *Dortch C.* Veterans' Educational Assistance Programs and Benefits: A Primer. *CRS Report*. 2024. No. R42785. URL: <https://www.congress.gov/crs-product/R42785>.

30. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

31. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 06.06.2019 № 2745-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text>.

32. Про затвердження Порядку прийому на навчання до закладів фахової передвищої освіти України у 2025 році : наказ Міністерства освіти і науки України від 07.02.2025 № 166. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0293-25#Text>.

33. Про професійну (професійно-технічну) освіту : Закон України від 10.02.1998 № 103/98-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text>.

34. Шлях ветерана. *Український ветеранський фонд*. URL: <https://veteranfund.com.ua/projects/>.

35. *Малашенко І.* Освітні можливості для ветеранів: безкоштовні ІТ-курси та навчальні програми. URL: <https://dou.ua/lenta/articles/educational-programs-for-veterans/>.

36. *Масенко В., Плис А.* IT, маркетинг, англійська, бізнес-навчання. 20 безкоштовних програм для ветеранів. Великий гід від Forbes Ukraine. *Forbes Ukraine*. 2025. URL: <https://forbes.ua/lifestyle/opanuvati-novu-profesiyu-chi-zapustiti-vlasnu-spravu-gid-osvitnimi-mozhливостями-dlya-veteraniv-20-21022025-27357>.

37. Найкращі приватні заклади вищої освіти України. *Освіта.ua*. URL: <https://osvita.ua/vnz/rating/25714/>.

38. Про затвердження Порядку надання та позбавлення статусу учасника бойових дій осіб, які захищали незалежність, суверенітет та територіальну цілісність України і брали безпосередню участь в антитерористичній операції, забезпеченні її проведення чи у здійсненні заходів із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації в Донецькій та Луганській областях, забезпеченні їх здійснення, у заходах, необхідних для забезпечення оборони України, захисту безпеки населення та інтересів держави у зв'язку з військовою агресією Російської Федерації проти України : постанова Кабінету Міністрів України від 20.08.2014 № 413. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/413-2014-%D0%BF#n10>.

39. Політика залучення, розвитку та утримання людського капіталу в силах оборони / М-во оборони України. URL: <https://mod.gov.ua/diyalnist/normativno-pravova-baza/politika-zaluchennya-rozvitku-ta-utrimannya-lyudskogo-kapitalu-v-silah-oboroni>.

40. Структура, жінки в армії та західна зброя: як повномасштабна війна змінила ЗСУ. *Факти*. 2024. URL: <https://fakty.com.ua/ua/ukraine/20251206-struktura-zhinky-v-armiyi-ta-zahidna-zbroya-yak-povnomasshtabna-vijna-zminyala-zsu/>.

41. *Safronova O., Chursina K., Krasnolutska D.* Ukraine Sends Older Soldiers to Front But Army Needs Young Men. *Bloomberg*. 2024. URL: <https://www.bloomberg.com/news/features/2024-05-26/ukraine-sends-older-troops-to-war-with-russia-as-army-runs-short-of-men>.

Iryna Roshchuk

Ph. D. (Economics), National University of Water and Environmental Engineering,
Rivne, Ukraine, i.a.roshchuk@nuwm.edu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3155-2727>

EDUCATIONAL SUPPORT FOR VETERANS: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE LEGISLATION OF UKRAINE AND THE USA

Abstract. *The relevance of the article lies in the need to ensure flexibility, a state-building function and a function of fair distribution of educational support for veterans, the number of whom has increased with the beginning of the full-scale war in Ukraine. The purpose of the study is a comparative analysis of the mechanisms of educational support for veterans of Ukraine and the USA, carried out by logical generalization and comparison of legislative norms. As a result of the comparative analysis, it was found that the mechanisms of both countries, although poorly developed in Ukraine, are similar in the areas of support spending, types of training programs and rights of children of veterans. The remaining characteristics of the mechanism are completely different. Therefore, the Ukrainian mechanism is less flexible and does not sufficiently meet the modern needs of society. As a result of scientific abstraction, it was determined that in both countries the legislation on educational support for veterans fulfills economic, social, psychological, and cultural functions and facilitates veterans' reintegration into society after demobilization; however, in Ukraine these functions are implemented with significant limitations. In addition, educational support in the USA also has a clearly expressed state-building function and a function of fair distribution, which are not developed in Ukraine. To increase the effectiveness of the Ukrainian mechanism of educational support, it is proposed to supplement it with such components as differentiated*

grants, the purchase of any educational services recognized by the Ministry of Veterans Affairs of Ukraine, co-financing of education by educational institutions, employers, and the veterans themselves, unlimited terms for using the assistance, and the transfer of assistance to spouses. To attract and retain human capital in the defense forces, the amount of educational support should be made dependent on the term of military service. Such an approach will also make it possible to ensure distributive justice of support: the longer the service, the greater the losses and the restrictions associated with it, the greater the support as compensation. To reduce costs, it is worth considering automating the process of assigning assistance.

Keywords: education, educational support, reintegration, veterans, veteran of combat operations, Ukraine, USA.

References

1. Verkhovna Rada of Ukraine. (1993). *On the status of war veterans and guarantees of their social protection* (Act No. 3551-XII, October 22). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3551-12#Text> [in Ukrainian].
2. Diia. (n. d.). *Administrative data within the meaning of the Law of Ukraine "On State Statistics" collected by the Ministry of Veterans Affairs of Ukraine*. Retrieved from <https://data.gov.ua/dataset/034f43a4-133a-498f-8478-6076ed1013e4> [in Ukrainian].
3. Ghosh, P., Pal, S., & Negrusa, S. (2020). Spillover effects of financial aid for education: Does Post-9/11 GI Bill reduce veteran SNAP participation? *Journal of Veteran Studies*, 6(3), 110-122. DOI: <https://doi.org/10.21061/jvs.v6i3.203>.
4. Bass, E. (2019). Educational benefits for veterans: The Post-9/11 GI Bill. *Educational Studies*, 47(1), 108-116. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1665987>.
5. Barr, A., Kawano, L., Sacerdote, B., Skimmyhorn, W., & Stevens, M. (2021). You can't handle the truth: The effects of the Post-9/11 GI Bill on higher education and earnings. *Working Paper*, 29024. Cambridge. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w29024>.
6. Zhang, L. (2019). Evaluating the impact of the Post-9/11 GI Bill on veterans' graduate school enrollment. *AccesLex-Funded Research*. Retrieved from <https://surl.li/awxaei>.
7. Dortch, C. (2024). The Post-9/11 GI Bill: A primer. *CRS Report*, R42755. Retrieved from <https://www.congress.gov/crs-product/R42755>.
8. Ochinko, W. (2020). Paper 4676-2020 – Post-9/11 GI Bill: Teasing Out Insights about Veterans' Success in Postsecondary Education. *SAS Global Forum 2020*. Retrieved from <https://support.sas.com/resources/papers/proceedings20/4676-2020.pdf>.
9. Marusheva, O. A. (2024). Mechanism of social protection for war veterans and their families under martial law. *Dnipro Scientific Journal of Public Administration, Psychology, and Law*, 6, 46-51. DOI: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2024.6.7> [in Ukrainian].
10. Nanieva, M. I. (2025). Organization of social support for war veterans: international experience. *Scientific notes of Lviv University of Business and Law*, 44, 464-473. Retrieved from <https://nzlubb.org.ua/index.php/journal/article/download/1649/1429> [in Ukrainian].
11. Vorobyova, G. V., & Zozulia, S. S. (2021). Foreign trends in social policy for the protection of veterans. *Current issues in politics*, 68, 90-95. DOI: <https://doi.org/10.32837/app.v0i68.1288> [in Ukrainian].
12. Kostiuk, V. S., Osipova, A. A., & Nepochatenko, Z. V. (2025). Updating social policy for the protection of military personnel, veterans, and persons with disabilities resulting from war. *Economic achievements: prospects and innovations*, 17. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15313175> [in Ukrainian].

13. Faidiuk, O., & Liakh, T. (2021). Comparative Analysis of Social Services Provided to Female Combatants and Veterans in Ukraine and Abroad. *Society. Integration. Education*, Proceedings of the International Scientific Conference. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2021vol3.6382>.

14. Research Service of the Verkhovna Rada of Ukraine. (2023). *Analytical note on comparative legislation on measures to ensure social support programs for military personnel after completion of service in the United States, Israel, Great Britain, South Korea, and Japan*. Retrieved from <https://research.rada.gov.ua/uploads/documents/32427.pdf> [in Ukrainian].

15. Sultangaliyev, D., & Galan, L. (Eds.). (2023). *Social support systems for veterans: Croatia, Israel, Great Britain, Serbia, and Denmark*. Kyiv. Retrieved from <https://www.pryncyp.org/wp-content/uploads/2024/02/soczpidtrymka-1.pdf> [in Ukrainian].

16. Roshchuk, I., Bilan, Y., Mishchuk, H., & Samoliuk, N. (2025). Managing social protection for ex-combatants: Evaluating effectiveness through KPI methodology. *Polish Journal of Management Studies*, 31(1), 248-263. Retrieved from <https://pjms.zim.pcz.pl/article/551795/en>.

17. Ukrainian Veterans Fund. (2024). *Current needs and vision of opportunities for career and professional growth of veterans*. Retrieved from <https://veteranfund.com.ua/wp-content/uploads/2024/02/pracevashtuvanna.pdf> [in Ukrainian].

18. Human Rights Center "Principle". (2025). Transition from military service to civilian life: contexts, experiences, decisions. Retrieved from <https://www.pryncyp.org/analytics/perehid-vid-vijskovoyi-sluzhby-do-cyvilnogo-zhyttya-konteksty-dosvidy-rishennya/> [in Ukrainian].

19. Hryshnova, O., & Lysenko, V. (2024). Reintegration of combatants into civilian life: employment problems and ways to solve them. *Scientific Notes of KROK University*, 2(74), 146-156. Retrieved from <https://snku.krok.edu.ua/index.php/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/view/726> [in Ukrainian].

20. Shapovalova, T. (2023). Comparative analysis of war veterans' adaptation programs to civilian life in Ukraine, Great Britain and the USA. *Social and Legal Studies*, 6(3), 161-170. DOI: <https://doi.org/10.32518/sals3.2023.161>.

21. Carrington, J. G. (n. d.). *Review of international practices in the field of veteran reintegration: considerations regarding the military and post-war context of Ukraine*. Retrieved from https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-09/veteransreintegration_report_-_ukr_-_2023-09-13_upd.pdf [in Ukrainian].

22. Azmuk, N. A. (2023). Socio-economic and educational reintegration of veterans into the labor market: the Ukrainian context. *Bulletin of Economic Science of Ukraine*, 2(45), 117-122. DOI: [https://doi.org/10.37405/1729-7206.2023.2\(45\).117-122](https://doi.org/10.37405/1729-7206.2023.2(45).117-122) [in Ukrainian].

23. Ukrainian Veterans Fund. (2024). *Innovative approaches to the employment and retraining of veterans: global experience and prospects for Ukraine*. Retrieved from <https://veteranfund.com.ua/innovative-approaches-to-employment-and-retraining-of-veterans/> [in Ukrainian].

24. Ukrainian Veterans Fund. (2023). *State policy on support for veterans: the experience of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland*. Retrieved from <https://veteranfund.com.ua/support-for-veterans-of-the-united-kingdom-of-great-britain-and-northern-ireland/> [in Ukrainian].

25. Syvak, N. (2024). Evaluating policy alternatives for the economic reintegration of Ukrainian veterans. *Public Administration and Law Review*, 4(20), 4-19. DOI: <https://doi.org/10.36690/2674-5216-2024-4-4-19>.

26. Nizheiko, K., & Kovalivska, K. (2024). Reintegration of veterans into civilian life: international experience and peculiarities in Ukraine. *Economy and Society*, 67. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-67-161> [in Ukrainian].

27. Herre, B., Rodés-Guirao, L., & Roser, M. (n. d.). *War and Peace*. Retrieved from <https://ourworldindata.org/war-and-peace>.

28. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2016). *On the provision of targeted state support to certain categories of citizens for obtaining vocational (vocational-technical), pre-higher and higher education* (Resolution No. 975, November 23). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/975-2016-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
29. Dortch, C. (2024). Veterans' educational assistance programs and benefits: A primer. *CRS Report, R42785*. Retrieved from <https://www.congress.gov/crs-product/R42785>.
30. Verkhovna Rada of Ukraine. (2014). *On Higher Education* (Act No. 1556-VII, July 1). Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> [in Ukrainian].
31. Verkhovna Rada of Ukraine. (2019). *On Vocational Pre-Higher Education* (Act No. 2745-VIII, June 6). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> [in Ukrainian].
32. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025). *On approval of the Procedure for admission to higher vocational education institutions of Ukraine in 2025* (Order No. 166, February 7). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0293-25#Text> [in Ukrainian].
33. Verkhovna Rada of Ukraine. (1998). *On Vocational (Vocational and Technical) Education* (Act No. 103/98-BP, February 10). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text> [in Ukrainian].
34. Ukrainian Veterans Fund. (n.d.). *The Veteran's Path*. Retrieved from <https://veteran.fund.com.ua/projects/> [in Ukrainian].
35. Malashenko, I. (2023). *Educational opportunities for veterans: free IT courses and training programs*. Retrieved from <https://dou.ua/lenta/articles/educational-programs-for-veterans/> [in Ukrainian].
36. Masenko, V., & Plis, A. (2025). IT, marketing, English, business training. 20 free programs for veterans. The Big Guide from Forbes Ukraine. *Forbes Ukraine*. Retrieved from <https://forbes.ua/lifestyle/opanuvati-novu-profesiyu-chi-zapustiti-vlasnu-spravu-gid-osvitnimi-mozhливостями-dlya-veteraniv-20-21022025-27357> [in Ukrainian].
37. Osvita.ua. (2025). *The best private higher education institutions in Ukraine*. Retrieved from <https://osvita.ua/vnz/rating/25714/> [in Ukrainian].
38. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2014). *On approval of the Procedure for granting and depriving combatant status of persons who defended the independence, sovereignty and territorial integrity of Ukraine and took direct part in the anti-terrorist operation, ensuring its conduct or in the implementation of measures to ensure national security and defense, repel and deter the armed aggression of the Russian Federation in the Donetsk and Luhansk regions, ensuring their implementation, in measures necessary to ensure the defense of Ukraine, protect the security of the population and the interests of the state in connection with the military aggression of the Russian Federation against Ukraine* (Resolution No. 413, August 20). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/413-2014-%D0%BF#n10> [in Ukrainian].
39. Ministry of Defense of Ukraine. (2024). *Policy on the recruitment, development, and retention of human capital in the defense forces*. Retrieved from <https://mod.gov.ua/diyalnist/normativno-pravova-baza/politika-zaluchennya-rozvitku-ta-utrimannya-lyudskogo-kapitalu-v-siloh-oboroni> [in Ukrainian].
40. Fakty. (2024). *Structure, women in the army, and Western weapons: how full-scale war changed the Armed Forces of Ukraine*. Retrieved from <https://fakty.com.ua/ua/ukraine/20251206-struktura-zhinky-v-armiyi-ta-zahidna-zbroya-yak-povnomasshtabna-vijna-zminyly-zsu/> [in Ukrainian].
41. Safronova, O., Chursina, K., & Krasnolutska, D. (2024). Ukraine sends older soldiers to front but army needs young men. *Bloomberg*. Retrieved from <https://www.bloomberg.com/news/features/2024-05-26/ukraine-sends-older-troops-to-war-with-russia-as-army-runs-short-of-men>.

Барабаш О. А.

заступник начальника відділу освітнього інформаційного забезпечення
ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Київ, Україна, o.barabash@iea.gov.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2545-0369>

Читаєва К. Г.

завідувач сектора фінансово-економічної звітності відділу освітнього інформаційного
забезпечення ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Київ, Україна, k.chitaeva@iea.gov.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0688-8269>

АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ КОШТІВ ОСВІТНЬОЇ СУБВЕНЦІЇ НА ОПЛАТУ ПРАЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У 2024 р.

Анотація. Статтю присвячено аналізу використання коштів освітньої субвенції на оплату праці педагогічних працівників у 2024 р. в умовах воєнних викликів та децентралізаційних процесів в Україні. Проаналізовано нормативно-правові зміни у формулі розподілу субвенції, визначено обсяги фінансування за рівнями бюджетів і досліджено регіональні особливості освоєння коштів. Визначено частку використання коштів субвенції за рівнями бюджетів та регіонами. Розраховано середні показники заробітної плати (з нарахуваннями) педагогів, кількості ставок педагогічних працівників, розподіл ставок за рівнями бюджетів, регіонами, типами закладів. Визначено співвідношення кількості ставок учителів, які викладають предмети, та інших педпрацівників. Досліджено відмінності в рівнях заробітної плати залежно від типу закладу освіти й рівня бюджету, з якого фінансується заклад. У ході проведення дослідження виявлено дисбаланси у використанні коштів освітньої субвенції, регіональні відмінності в рівнях оплати праці та надмірну залежність заробітків освітян від обов'язкових надбавок і доплат. Зроблено висновки, що ефективність використання коштів освітньої субвенції залежить не лише від наявних фінансових ресурсів, а й від системності моніторингу, прозорості звітності та врахування поточних демографічних і воєнних ризиків. Проаналізовано обсяги коштів місцевих бюджетів територіальних громад (ТГ), які впродовж року були спрямовані на виплату заробітної плати педагогічним працівникам. Визначено, що більше половини ТГ (62,82 %) здійснювали такі виплати. Запропоновано напрями вдосконалення фінансового забезпечення освіти, серед яких: оптимізація формули розподілу субвенції, мережі ЗЗСО та створення механізмів для активного використання стимулюючих доплат педпрацівникам.

Ключові слова: загальна середня освіта, освітня субвенція, оплата праці, педагогічні працівники, заробітна плата, місцевий бюджет, фінансування.

JEL classification: C52, H41, H52, I22, I28.

DOI: 10.32987/2617-8532-2025-4-69-82.

Упродовж останніх 10 років система фінансування загальної середньої освіти в Україні зазнала суттєвих змін у контексті реформ децентралізації. Передача повноважень на місцевий рівень, поява нових інструментів фінансування, зокрема запровадження

освітньої субвенції з державного бюджету для забезпечення заробітної плати педагогічним працівникам та розподілу цих коштів між місцевими бюджетами за допомогою формули, що посилює роль територіальних громад (ТГ). Незважаючи на пози-

тивні зрушення в цій сфері, зберігається низка проблем, серед яких: нерівномірність розподілу фінансових ресурсів, недостатня спроможність окремих громад щодо забезпечення додаткового фінансування заробітних плат учителів із власних бюджетів, надмірна витратність шкільної мережі в сільській місцевості за наявності малокомплектних шкіл (до 45 учнів) тощо.

Розв'язання цих проблем потребує комплексного підходу, що поєднує ефективну державну політику, розвиток партнерських відносин між державними та місцевими органами влади, а також залучення додаткових фінансових ресурсів. У наукових дослідженнях останніх років активно обговорюються переваги й ризики фінансової автономії закладів освіти, проте досі відсутня єдина, узгоджена модель її реалізації.

Проблематика фінансування закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) активно досліджується українськими науковцями. Так, у колективній монографії під редакцією С. Лондара [1] розкрито концептуальні підходи до фінансування освітньої системи, висвітлено міжнародний досвід і механізми розподілу субвенцій. В. Лойко, К. Поздєєва та С. Маляр [2] розглядають теоретико-методичні засади функціонування механізму фінансування ЗЗСО й наголошують на недостатності бюджетних ресурсів для забезпечення якісної освіти.

Науковці І. Чуй та Б. Павлюк провели ґрунтовний аналіз системи фінансування освіти України в умовах воєнного стану й бюджетної економії [3]. Дослідники зазначають: попри зростання абсолютних видатків на

освіту їхня частка у ВВП має тенденцію до зниження, що суперечить законодавчо встановленим вимогам щодо мінімального рівня фінансування галузі. Велику увагу під час аналізу було приділено освітній субвенції як ключовому інструменту забезпечення заробітної плати педагогічних працівників, що надають загальну середню освіту, а також ролі місцевих бюджетів у фінансуванні оновлення матеріально-технічної бази ЗЗСО та підвищення кваліфікації вчителів. Також автори наголошують, що такі зміни, як обмеження державного фінансування, скорочення освітніх програм і зменшення державного замовлення на підготовку фахівців, призвели до звуження доступу громадян до безкоштовних освітніх послуг, особливо у сфері вищої освіти. Водночас науковці запропонували напрями вдосконалення фінансового забезпечення галузі, зокрема перехід від дотацій до інвестування в освіту, активне залучення приватних і міжнародних ресурсів, упровадження пільгового кредитування та грантових механізмів для здобувачів освіти [3].

А. Рамський розглянув особливості формування механізмів фінансового забезпечення шкіл в умовах децентралізації [4], зробивши акцент на багатоканальності фінансування ЗЗСО, де провідну роль відіграють державний і місцеві бюджети, освітня субвенція, а також додаткові надходження у вигляді платних послуг, благодійної допомоги або грантів. Ним окреслено такі проблеми фінансування, як-от: низька фінансова спроможність ТГ, неефективність управління ресурсами, існування малокомплектних шкіл та висока вартість освітніх послуг у сільській

місцевості за заниженої якості. Ці виклики підтверджуються статистичними даними: витрати на одного учня в сільській школі перевищують аналогічні витрати в міських закладах майже в півтора рази, проте результати навчання є нижчими [4].

Науковець також підкреслює значення піклувальних рад для забезпечення прозорості фінансових процесів та залучення додаткових джерел. Окремий блок його дослідження присвячено аналізу переваг і ризиків фінансової автономії ЗЗСО. З одного боку, вона відкриває можливості для ефективнішого використання коштів, самостійного управління ресурсами та створення бюджету розвитку; з другого – є ризики, пов'язані з неготовністю керівників до фінансового менеджменту та ймовірністю зниження дисципліни у використанні коштів [4].

На думку А. Рамського, запровадження повної фінансової автономії шкіл є передчасним. Перспективними напрямками вдосконалення механізмів фінансування визначено: удосконалення формули розподілу освітньої субвенції, розвиток державно-громадського партнерства на засадах співфінансування, а також поступове оновлення законодавчої бази з урахуванням європейського досвіду.

Нами проведено дослідження особливостей фінансування заробітних плат педагогічних працівників, які надають загальну середню освіту в закладах України, протягом 2017–2022 рр. [5]. При цьому основну увагу приділено використанню коштів освітньої субвенції та впливу воєнного стану на функціонування освітньої сфери. Досліджено динаміку касових видатків освітньої субвенції, чисель-

ність учнів і педагогічних працівників, кількість ставок у різних регіонах. Результати показали, що обсяги видатків у досліджуваному періоді зросли майже вдвічі, проте у 2022 р. спостерігалось скорочення кількості педагогічних ставок більш ніж на 5 % і контингенту учнів, спричинене війною, внутрішньою й зовнішньою евакуацією населення. Особливо це помітно в областях, які постраждали від активних бойових дій, окупації територій.

У ході дослідження було розраховано середні показники витрат на одного учня, наповнюваність класів, заробітну плату педагогів за рахунок освітньої субвенції. Виявлено значні регіональні відмінності як у рівнях фінансування, так і у вартості навчання одного учня. Також проаналізовано обсяги накопичених залишків коштів освітньої субвенції в бюджетах ТГ і визначено причини їх появи, серед яких зменшення надбавок і доплат учителям, оплата вимушеного простою 2/3 посадового окладу тощо [5].

Зроблено висновки, що ефективність використання коштів освітньої субвенції залежить не лише від обсягів фінансування, а й від системності моніторингу, прозорості звітності та врахування демографічних і воєнних ризиків. А також наголошено на необхідності вдосконалення інформаційно-аналітичного забезпечення та посилення контролю з боку держави й органів місцевого самоврядування за використанням коштів [5].

Аналіз наукових публікацій показує, що фінансування ЗЗСО в Україні залишається складним і багаторівневим процесом. Дослідники постійно підкреслюють необхідність

удосконалення механізмів розподілу освітньої субвенції, підвищення фінансової спроможності громад і розширення позабюджетних джерел. Водночас дискусійним залишається питання фінансової автономії ЗЗСО, що потребує як адаптації законодавчої бази, так і вивчення міжнародного досвіду.

Метою нашого дослідження є аналіз сучасного стану фінансування оплати праці педагогічних працівників ЗЗСО в Україні, виявлення ключових проблем та визначення перспективних напрямів їх розв'язання. Інформаційною базою дослідження слугували дані департаментів / управлінь освіти і науки обласних та Київської міської державних (військових) адміністрацій, надані директорату стратегічного планування та відновлення Міністерства освіти і науки України.

У 2024 р. для розподілу коштів освітньої субвенції між ТГ було оновлено нормативно-правову базу та формулу розподілу обсягу освітньої субвенції [6], а саме:

- у розрахунках використано чисельність учнів, які здобувають загальну середню освіту в закладах різного типу (ЗЗСО, спеціальних і спеціалізованих ЗЗСО, дитячих будинках, навчально-реабілітаційних центрах (НРЦ), закладах професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О) та фахової передвищої освіти (ЗФПВО), інклюзивно-ресурсних центрах (ІРЦ)), станом на 1 жовтня року, що передуює бюджетному періоду, тобто станом на 01.10.2023 р.;

- для всіх ТГ застосовано понижувальний коефіцієнт 0,89 до обсягу освітньої субвенції для всіх місцевих бюджетів і приватних закладів (за винятком оплат простою);

- використано розрахункову наповнюваність класів, визначену для розрахунків на 2022 р.;

- враховано навчальний план без додаткових годин для учнів ЗЗСО, передбачених для факультативів, індивідуальних занять, окремих предметів тощо, коефіцієнти приведення кількості годин навчального плану змінено відповідно;

- збільшено частину субвенції, виділеної для оплати простою, враховуючи середньомісячні зарплати, матеріальну допомогу на оздоровлення, дні відпустки й нарахування соціального внеску;

- до розрахунку субвенції включено тільки ті приватні заклади, які виявили намір отримувати субвенцію, подали необхідні дані й мали певну мінімальну чисельність учнів понад 25 осіб (окрім початкових шкіл).

Відповідно до Закону України «Про Державний бюджет України на 2024 рік» [7], на освітню субвенцію заплановано бюджетні кошти в розмірі 103,162 млрд грн, із них для резерву – 433,392 млн грн. Упродовж 2024 р. розпорядчими актами Кабінету Міністрів України (КМУ) було здійснено чотири перерозподіли обсягів освітньої субвенції між місцевими бюджетами [8–11], а також розподіл резерву та окремих видатків, запланованих у державному бюджеті для Міністерства освіти і науки України на 2024 р. [12].

На кінець 2024 р. обсяг освітньої субвенції, розподілений між місцевими бюджетами, сягнув значної суми – 104,183 млрд грн. Найбільше коштів було передбачено для бюджетів міських ТГ – понад 52,5 млрд грн. Обласні бюджети отримали 10,3 млрд грн, бюджети селищних громад – 18,164

млрд грн, сільських ТГ – 16,674 млрд грн. Для бюджету міста Києва остаточна сума субвенції сягнула 6,475 млрд грн.

У 2024 р. місцевими бюджетами на оплату праці педагогічних працівників, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, було використано (касові видатки) понад 100,3 млрд грн, що в цілому по Україні становило 95,3 % від запланованого обсягу та залишку субвенції минулих періодів станом на 1 січня 2024 р. Лідерами за ефективністю використання коштів освітньої субвенції стали місцеві бюджети Чернівецької (98,3 %), Волинської (98 %) й Тернопільської (98,2 %) областей (рис. 1); у ТГ цих областей майже повністю освоєно виділені кошти – понад 98 %. Схожі показники продемонстрували ТГ Івано-Франківської (98 %), Кіровоградської (98 %), Рівненської (97,8 %), Чернігівської (98,7 %) та низки інших областей, де план і фактичні видатки практично збіглися.

Найменші показники використання коштів освітньої субвенції спостерігаються в Запорізькій (89,3 %), Донецькій (86,8 %), Херсонській (79,5 %) та Луганській (77,2 %) областях, що можна пояснити активними бойовими діями в цих регіонах, наявністю прифронтових територій, міграцією населення й дітей у безпечніші місця тощо.

Згідно з наданою департаментами / управліннями освіти і науки обласних та Київської міської державних (військових) адміністрацій інформацією, у 2024 р. середньомісячна кількість ставок педагогічних працівників, які надають послуги у сфері загальної середньої освіти, становила 478 090,83 од. Найбіль-

ше ставок спостерігається в закладах міських ТГ – понад 255,5 тис. од. (53,5 % від загальної кількості). Далі за рейтингом ідуть заклади селищних громад – 87,6 тис. ставок (18,3 %), заклади сільських громад – 76,5 тис. ставок (16 %), столичні заклади – 30,1 тис. ставок (6,3 %) і заклади, що фінансуються з обласних бюджетів, – 28,2 тис. ставок (5,9 %).

Абсолютна більшість педагогічних ставок, які фінансуються за рахунок освітньої субвенції, припадає на ЗЗСО – понад 442 тис. ставок, що становить більш ніж 92 % від загальної кількості. І це закономірно, адже саме ЗЗСО залишаються основною ланкою загальноосвітньої системи України. У спеціальних ЗЗСО зафіксовано 10,7 тис. ставок (2,23 %); далі за ранжуванням ідуть ЗП(ПТ)О – 6,9 тис. ставок (1,44 %), спеціалізовані ЗЗСО – 5,2 тис. ставок (1,08 %), НРЦ для дітей з ООП – 5,1 тис. ставок (1,06 %), ЗФПВО – 4,2 тис. ставок (0,89 %), ІРЦ – 3,9 тис. ставок (0,82 %). Найменше ставок педагогічних працівників припадає на дитячі будинки – лише 165 од. (0,03 %), що пояснюється процесами реорганізації мережі таких закладів.

У 2024 р. у закладах, що забезпечують здобуття загальної середньої освіти, найбільше середньомісячних ставок педагогічних працівників налічувалось у великих промислових і густонаселених регіонах, таких як Львівська (7,8 % від загальної кількості), Дніпропетровська (7,2 %), Одеська (6,3 %) області та м. Київ (6,3 %) (рис. 2). Найменші значення цього показника зафіксовано в областях, де ведуться активні бойові дії, які мають тимчасово окуповані території та найнижчі безпекові по-

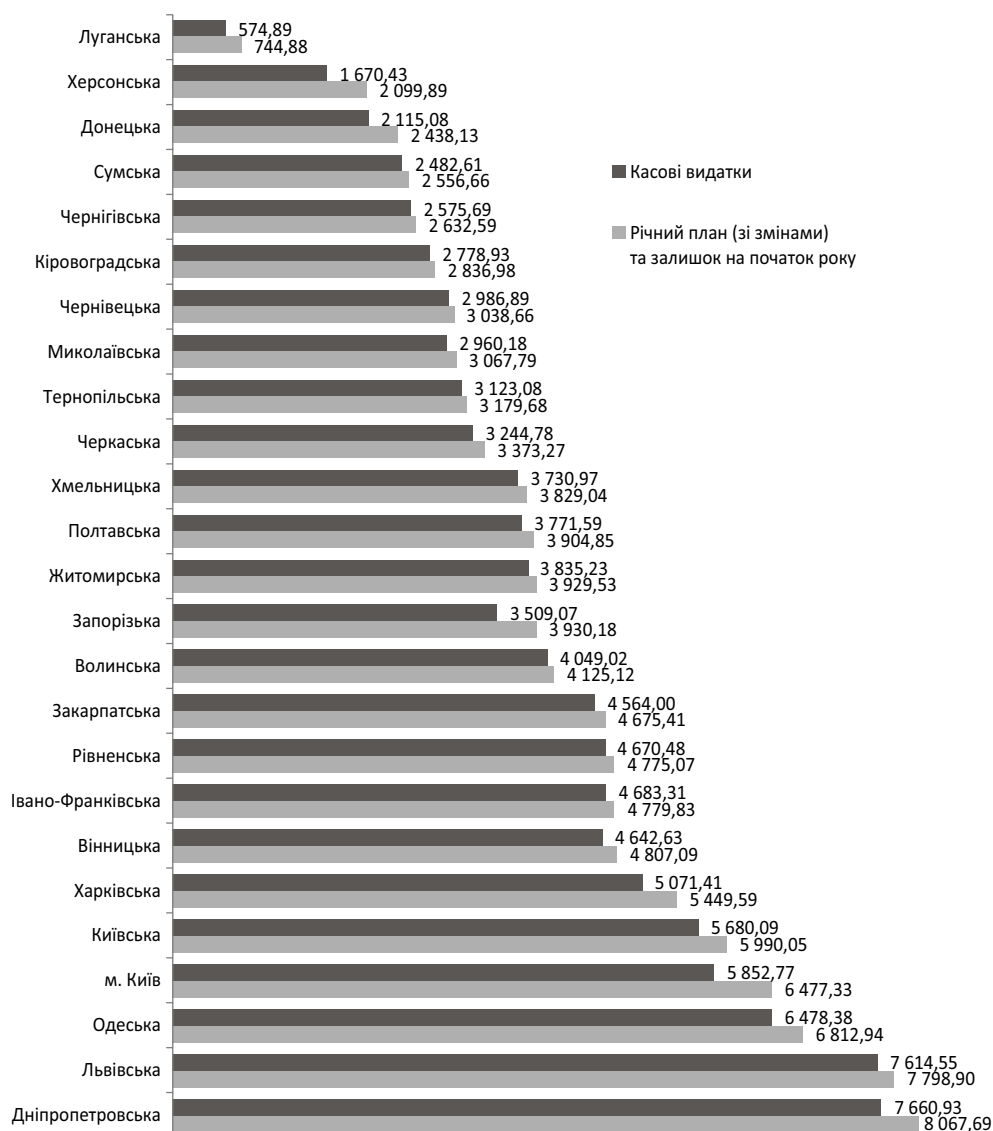


Рис. 1. Використання коштів освітньої субвенції на оплату праці педагогічних працівників у розрізі регіонів, млн грн

Побудовано авторами за даними департаментів / управлінь освіти і науки обласних та Київської міської державних (військових) адміністрацій [7–12].

казники, – Луганській (0,6 %), Херсонській (1,9 %), Донецькій (0,1 %) і Сумській (2,6 %).

Розподіл середньомісячних ставок педагогічних працівників між учителями, які викладають уроки, та іншими педагогічними працівника-

ми в цілому по Україні виглядає так: 77,7 і 22,3 % відповідно. Такий баланс характерний практично для всіх областей, а відхилення в межах кількох відсотків свідчать про специфіку регіональних систем освіти. Так, у Харківській, Донецькій, Херсонській,

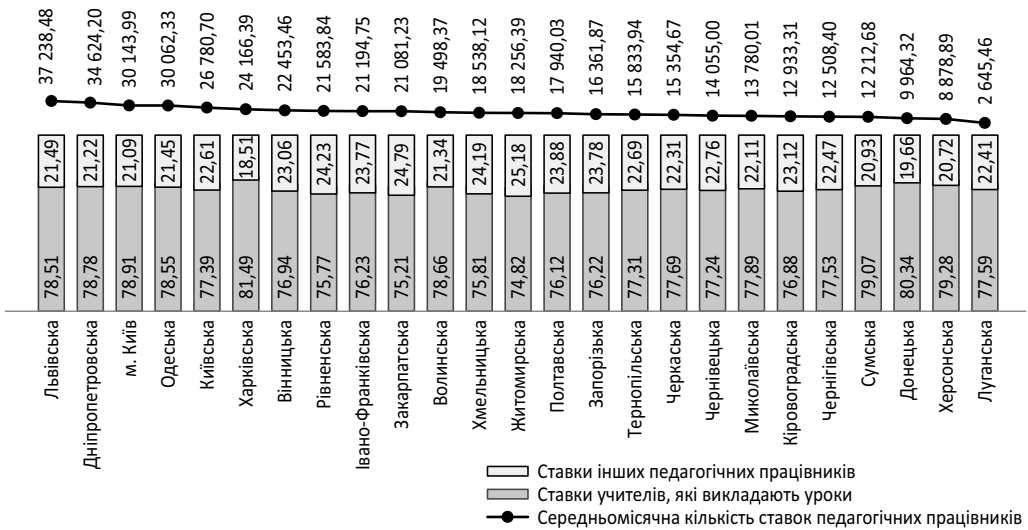


Рис. 2. Розподіл середньомісячної кількості ставок педагогічних працівників на ставки учителів, які викладають уроки, та інших педпрацівників у розрізі регіонів, од., %

Побудовано авторами за даними департаментів / управлінь освіти і науки обласних та Київської міської державних (військових) адміністрацій.

Сумській областях частка вчителів-предметників є вищою. Водночас це регіони, що зазнали серйозних викликів через війну. Відтік населення з цих областей та зменшення мережі закладів освіти могли призвести до того, що залишкове навантаження лягло переважно на вчителів.

У Житомирській, Закарпатській, Рівненській і Хмельницькій областях зафіксовано найменші частки ставок учителів, які викладають предмети. Це може означати, що в цих областях виникла більша потреба в інших педагогічних посадах, таких як асистенти в інклюзивних класах, педагоги-організатори, психологи, вихователі тощо.

У ході аналізу даних, отриманих від департаментів / управлінь освіти і науки обласних та Київської міської державних (військових) адміністрацій, нами розраховано середню заробітну плату (з нарахуваннями) педагогічних працівників у сфері загальної се-

редньої освіти України, яка становила 17 489 грн. Вищу за середню зарплату по країні зафіксовано в закладах освіти, що фінансуються з обласних бюджетів (19 327 грн, на 10,5 % вище) та бюджетів сільських ТГ (17 977 грн, на 2,8 %). А для закладів інших рівнів бюджетів ця зарплата була меншою за середню в Україні, а саме: у бюджетах міських ТГ – 17 322 грн (на 0,5 % менше), селищних ТГ – 17 108 грн (на 1 %) та бюджеті м. Києва – 16 180 грн (на 7,5 %).

Слід зазначити, що розмір середньої заробітної плати педагогічних працівників також істотно залежить від того, у закладах якого типу вони працюють (таблиця).

Як свідчить наведена інформація, у ЗЗСО зафіксовано зарплату педпрацівників, меншу за середню по країні на 0,95 %, у дитячих будинках – на 0,48 %. В інших типах закладів середня заробітна плата була вищою

Таблиця

**Регіональний аналіз середньої заробітної плати (з нарахуваннями)
педагогічних працівників за кошти освітньої субвенції
за типами закладів освіти, грн**

Region	Зведена	За типами закладів							
		ЗЗСО	спеціальні ЗЗСО	спеціалізовані ЗЗСО	дитячі будинки	НРЦ	ЗП(ПТ)О	ЗФПВО	ІРЦ
Вінницька обл.	17 231	17 110	17 370	17 761	–	18 627	18 235	16 210	25 536
Волинська обл.	17 305	17 189	18 735	17 498	–	18 835	18 996	17 334	22 754
Дніпропетровська обл.	18 438	18 394	19 720	19 078	–	18 751	18 004	17 043	21 452
Донецька обл.	17 689	17 534	20 179	–	–	11 014	18 153	19 335	22 069
Житомирська обл.	17 506	17 313	20 333	17 887	–	20 172	20 353	19 757	21 752
Закарпатська обл.	18 041	17 940	18 877	21 479	18 563	21 737	19 116	19 301	25 665
Запорізька обл.	17 872	17 648	19 584	18 438	–	21 066	19 084	18 932	22 325
Івано-Франківська обл.	18 414	18 373	19 644	17 056	–	17 853	18 209	20 453	21 862
Київська обл.	17 675	17 502	20 691	23 107	18 375	23 813	21 232	20 018	21 377
Кіровоградська обл.	17 906	17 513	22 274	25 405	26 200	17 780	21 265	19 739	22 192
Луганська обл.	18 188	18 005	–	25 321	–	–	20 258	16 839	23 162
Львівська обл.	17 040	16 730	21 827	21 153	14 436	20 376	20 890	19 916	25 312
Миколаївська обл.	17 901	17 905	17 414	14 750	–	–	16 830	19 204	26 069
Одеська обл.	17 972	17 904	19 224	13 344	15 234	19 089	18 688	16 343	25 443
Полтавська обл.	17 519	17 458	16 789	17 489	–	19 739	17 114	16 659	25 243
Рівненська обл.	18 032	17 866	20 369	21 283	–	18 467	19 442	18 461	21 458
Сумська обл.	16 940	16 630	18 811	17 470	22 861	19 000	20 461	25 435	27 402
Тернопільська обл.	16 437	16 167	17 750	19 657	–	19 533	23 078	16 474	22 064
Харківська обл.	17 488	17 229	21 213	20 531	–	20 438	18 991	20 212	23 986
Херсонська обл.	15 678	15 754	9 449	19 619	–	10 434	14 777	18 079	17 414
Хмельницька обл.	16 772	16 506	21 023	20 318	19 815	20 246	19 403	16 488	23 824
Черкаська обл.	17 610	17 495	19 516	19 158	15 042	17 711	18 329	18 641	22 074
Чернівецька обл.	17 710	17 606	17 490	16 001	17 410	16 407	18 778	26 407	22 491
Чернігівська обл.	17 160	16 902	20 511	18 949	–	19 377	20 732	20 772	21 842
м. Київ	16 180	15 929	18 378	17 278	–	16 513	23 261	18 602	17 618
УКРАЇНА	17 489	17 323	19 253	18 664	17 406	19 030	19 486	18 700	23 032

Примітка.

- значення перевищує або дорівнює середньому по Україні.
– значення є нижчим від середнього по Україні.

Складено авторами на підставі виконаних розрахунків.

за середню, а саме: у спеціалізованих ЗЗСО – на 6,72 %, у ЗФПВО – на 6,93 %, у НРЦ – на 8,81 %. Найістотніше перевищення середньої заробітної плати зафіксовано в спеціальних ЗЗСО (на 10,08 %), ЗП(ПТ)О (на 11,42 %) та ІРЦ (на 31,71 %).

Аналіз даних за регіонами й типами закладів, наведений у таблиці, змальовує доволі контрастну картину. Так, у всіх типах закладів освіти Волинської області зарплати педагогів нижчі за відповідні середні по Україні. Натомість у Київській та Луганській областях ситуація проти-

лежна: майже за всіма категоріями (виняток становить лише один тип закладів) зарплати перевищують загальноукраїнський рівень. Водночас Закарпатська, Кіровоградська, Львівська, Харківська й Чернігівська області демонструють стабільно високі результати, педагоги в цих регіонах у шести з восьми типів закладів отримують більшу за середню по країні зарплату.

Дослідження складових заробітної плати українських педагогів засвідчили, що майже її половину становлять різного роду доплати й

надбавки, як-от: надбавки та доплати обов'язкового характеру, у т. ч. надбавка за престижність; надбавки, що мають стимулюючий характер; премії; допомога на оздоровлення; грошова допомога; надбавка до 50 % посадового окладу на територіях можливих бойових дій; надбавка до 100 % посадового окладу на територіях активних бойових дій; інші види заробітної плати. Загалом по країні їхня частка дорівнювала 47,3 % від місячного заробітку. У розрізі рівнів бюджетів ситуація виглядає так: найбільше доплат отримують педагоги сільських ТГ (49,86 %), а найменше – міських ТГ (46,32 %). У столиці цей показник становить 48 %, у селищних ТГ – 47,7 %, а в обласних бюджетах – трохи нижче середнього, 47,09 %. Основні складові зарплати педпрацівників у регіональному розрізі відображено на рис. 3.

Як показує структура педагогічних зарплат по Україні, лівову частку

доплат і надбавок становили обов'язкові виплати, зокрема надбавка за престижність, що в середньому дорівнює майже третині всіх доплат (29,5 %). На другому місці – інші види заробітку (7,98 %), далі йдуть премії (3,51 %), допомога на оздоровлення (3,5 %) і грошова допомога (2,1 %). А от стимулюючі надбавки, які мали б спонукати педагогів до якіснішої роботи, залишаються на маргінесі – лише 0,64 % у структурі зарплати.

На особливу увагу заслуговує надбавка за престижність. У середньому по країні вона становила 15,05 % від окладу. Проте в Києві ця надбавка є рекордною – майже чверть окладу (24,46 %). Високі доплати за престижність отримують також освітяни Львівщини (18,31 %), Херсонщини (17,65 %), Запоріжжя (17,41 %), Харківщини (16,99 %) й Луганщини (16,12 %).

Водночас у низці регіонів ці доплати залишаються мінімальними.

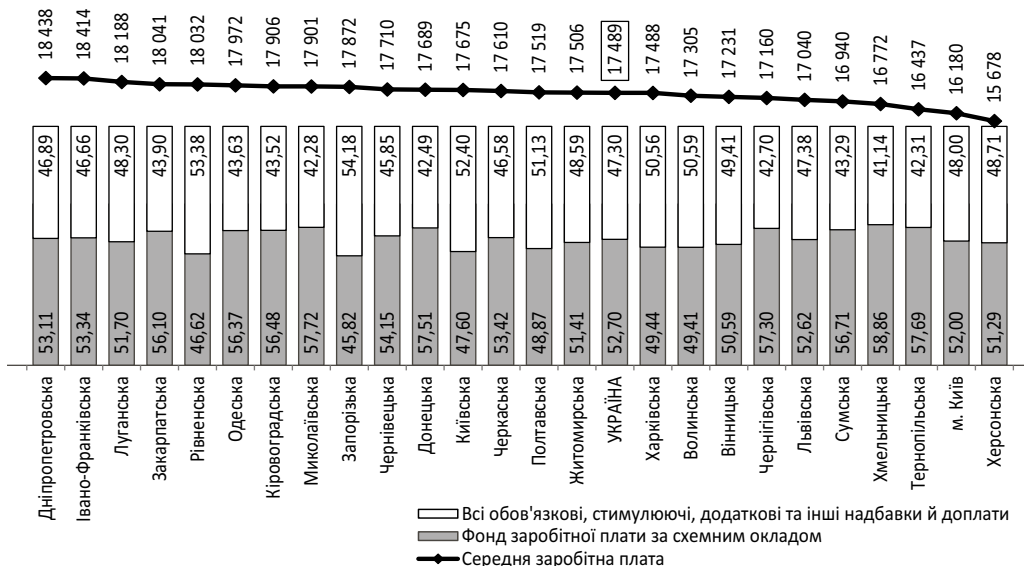


Рис. 3. Основні складові нарахованої заробітної плати та середня місячна заробітна плата (з нарахуваннями) педпрацівників у розрізі регіонів, %, грн

Побудовано авторами на підставі виконаних розрахунків.

Так, у Тернопільській області надбавка за престижність становить лише 10,38 %, у Чернівецькій – 11,03 %, Вінницькій – 11,37 %, Сумській області – 11,79 %.

Такий розрив означає, що нарахування надбавки за престижність педагогічної праці в Україні залишається нерівномірним – від майже символічних доплат у регіонах до рекордних у столиці.

У 2024 р. більш ніж половина ТГ України долучилися до фінансування доплат до зарплат педагогів із власних бюджетів. Так, із 1 463 ТГ 919 (62,82 %) додатково профінансували 45 тис. ставок на загальну суму 8,18 млрд грн (із нарахуваннями). Якщо порівняти ці витрати з обсягом освітньої субвенції з державного бюджету України, то вони становлять лише 8,15 % від касових видатків на оплату праці (з нарахуваннями) із коштів освітньої субвенції.

Найбільше коштів на зарплату вчителів забезпечили бюджети м. Києва (майже 2,45 млрд грн, що

сягнуло рекордної частки 41,81 % від касових видатків із субвенції міста) та міських ТГ (понад 3,3 млрд грн, або 6,32 % від обсягу касових видатків міст). Дещо менші, але також чималі витрати зафіксовано в обласних бюджетах – 1,36 млрд грн (20,81 %). Значно скромніші ресурси змогли виділити бюджети селищних ТГ (528,01 млн грн, 2,88 %) і сільських ТГ (484,86 млн грн, 2,94 %).

У регіональному розрізі найбільші видатки з місцевих бюджетів на оплату праці педагогів зафіксовано в столиці (рис. 4). Високі показники також продемонстрували бюджети Львівської (15,56 %), Полтавської (13,84 %) та Волинської (12,49 %) областей.

Водночас найменші суми було виділено з бюджетів Сумської (1,27 %), Луганської (6,05 %), Дніпропетровської (0,64 %) й Миколаївської (1,91 %) областей. Утім, ці області мають у своєму складі території з низьким безпековим рівнем, а також тимчасово окуповані та набли-

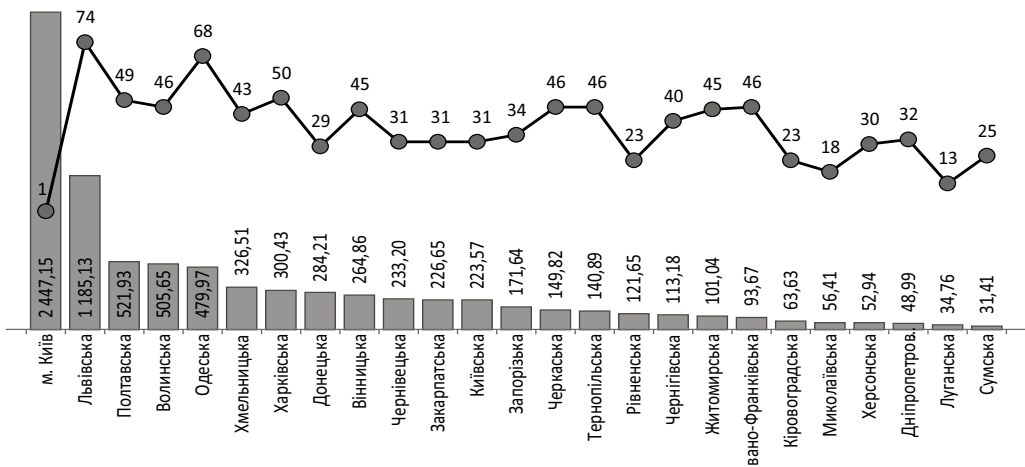


Рис. 4. Обсяг касових видатків із місцевих бюджетів та кількість ТГ, що забезпечили фінансування зарплатної плати педпрацівників за рахунок місцевих бюджетів, у розрізі регіонів, млн грн, од.

Побудовано авторами на підставі виконаних розрахунків.

жені до місць ведення активних бойових дій.

Усі 74 ТГ (100 %) Львівської області забезпечили доплати педагогам із власних коштів. Високі значення цього показника спостерігаються в Харківській (87,72 % ТГ), Волинській (83,64 %), Тернопільській (82,14 %) і Полтавській (80,33 %) областях. Водночас у Миколаївській, Рівненській та Дніпропетровській областях цей показник не перевищує 37 % ТГ.

Виконаний нами ґрунтовний аналіз розподілу та використання коштів освітньої субвенції за 2024 р. дає підстави для таких висновків:

1. У 2024 р. у Державному бюджеті України для забезпечення заробітної плати педагогічних працівників закладів, що надають загальну середню освіту, було заплановано бюджетні кошти для освітньої субвенції в обсязі 103,162 млрд грн. Упродовж 2024 р. КМУ здійснено декілька перерозподілів цих коштів між бюджетами ТГ, а наприкінці року між місцевими бюджетами було розподілено резерв субвенції та кошти, передбачені для певних загальнодержавних видатків на освіту. У результаті, наприкінці року обсяг освітньої субвенції становив 104,183 млрд грн.

Бюджетами ТГ на оплату праці педпрацівників (із нарахуваннями) було витрачено (касові видатки) 100,3 млрд грн, що в цілому по Україні сягнуло 95,3 % від запланованого обсягу та залишків освітньої субвенції минулих періодів на 1 січня 2024 р. Регіональний аналіз використання коштів субвенції довів, що в більшості регіонів вони використовуються майже повністю в межах від

90,4 до 98,3 %, за винятком областей, які зазнають впливу військових дій, де частка використання перебуває в межах від 77,2 до 89,3 %.

2. Основна частина ставок педагогічних працівників припадає на ЗЗСО, що підтверджує їхню ключову роль у системі загальної середньої освіти. За рівнями ТГ більш ніж половина ставок педагогів зафіксована в закладах міських ТГ. А заклади сільських і селищних ТГ забезпечують третину кадрового потенціалу середньої освіти. Співвідношення кількості ставок учителів, які викладають предмети, та інших педагогічних працівників є відносно стабільним та в цілому по Україні становить 77,7 і 22,3 % відповідно.

3. Середня місячна заробітна плата (з нарахуваннями) педагогічних працівників, які надають загальну середню освіту, у 2024 р. становила 17 489 грн. Найвищу заробітну плату зафіксовано в ІРЦ (23 032 грн) і спеціальних ЗЗСО (19 253 грн), що свідчить про посилення підтримки педагогів, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами. А найменшу зарплату вчителів зафіксовано в ЗЗСО (17 486 грн).

4. Близько 47 % заробітної плати педагогів формується за рахунок надбавок і доплат. Майже третину всіх доплат становить надбавка за престижність професії – 29,5 %, а на стимулюючі надбавки, які застосовуються для мотивування педагогів до надання якісних освітніх послуг, у структурі зарплати припадає лише 0,64 %. Як бачимо, система стимулювання учителів не спрацьовує, стимулюючі виплати фактично нівельовано. Це може бути спричинено недостатніми обсягами субвенції для

забезпечення виплати окладів і доплат обов'язкового характеру.

5. Активність місцевих бюджетів у фінансуванні оплати праці педагогів істотно різниться: західні області та м. Київ демонструють найвищий рівень підтримки, тоді як східні й південні регіони відстають. Причиною цього можуть бути невеликі фінансові надходження до бюджетів сільських і селищних ТГ, а також першочергове спрямування місцевих коштів на вирішення безпекових питань.

Проведене нами дослідження доводить, що освітня субвенція залишається головним механізмом підтримки ЗЗСО, проте її використання не завжди ефективне. Зарплата педагогів є надто залежною від наявності обов'язкових надбавок і доплат, регіональні дисбаланси у фінансуванні з місцевих бюджетів зберігаються. Наразі в Україні залишається потреба в модернізації системи фінансового забезпечення загальної середньої освіти, а також у моніторингу використання цих коштів.

Список використаних джерел

1. Удосконалення фінансування системи освіти України як передумова успішного реформування : монографія [Електронний ресурс] / за ред. С. Л. Лондара ; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2021. 274 с. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2024/05/monograph_20212_fin.pdf.
2. Лойко В. В., Поздеева К. В., Маляр С. А. Теоретико-методичні засади та проблеми функціонування механізму фінансування закладів загальної середньої освіти. *Європейський науковий журнал Економічних та Фінансових інновацій*. 2020. Т. 1. № 5. С. 68–78. DOI: <http://doi.org/10.32750/2020-0106>.
3. Чуй І. Р., Павлюк Б. О. Удосконалення фінансування системи освіти в Україні як передумова успішного реформування. *Вісник Львівського торговельно-економічного університету. Сер. : Економічні науки*. 2024. № 75. С. 65–73. DOI: <https://doi.org/10.32782/2522-1205-2024-75-09>.
4. Рамський А. Ю. Фінансування закладів загальної середньої освіти: сучасний стан, проблеми та перспективи. *Український журнал прикладної економіки та техніки*. 2023. Т. 8. № 2. С. 236–240. DOI: <https://doi.org/10.36887/2415-8453-2023-2-34>.
5. Гапон В. В., Барабаш О. А., Читаєва К. Г. Інформаційні підходи до аналізу використання коштів освітньої субвенції на оплату праці педагогічних працівників. *Освітня аналітика України*. 2023. № 3 (24). С. 56–72. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2023-3-56-72>.
6. Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 січня 2015 р. № 6 і від 27 грудня 2017 р. № 1088 : постанова Кабінету Міністрів України від 05.03.2024 № 245. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/245-2024-%D0%BF#Text>.
7. Про Державний бюджет України на 2024 рік : Закон України від 09.11.2023 № 3460-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3460-20#n244>.
8. Про перерозподіл обсягу освітньої субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам у 2024 році : розпорядження Кабінету Міністрів України від 08.03.2024 № 211-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/211-2024-%D1%80#Text>.
9. Про перерозподіл обсягу освітньої субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам у 2024 році : розпорядження Кабінету Міністрів України від 13.06.2024 № 543-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/543-2024-%D1%80#Text>.

10. Про перерозподіл обсягу освітньої субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам у 2024 році : розпорядження Кабінету Міністрів України від 06.09.2024 № 850-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/850-2024-%D1%80#Text>.

11. Про перерозподіл обсягу освітньої субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам у 2024 році : розпорядження Кабінету Міністрів України від 26.11.2024 № 1166-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1166-2024-%D1%80#Text>.

12. Про перерозподіл деяких видатків державного бюджету, передбачених Міністерству освіти і науки на 2024 рік, розподіл резерву освітньої субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам у 2024 році : розпорядження Кабінету Міністрів України від 26.12.2024 № 1324-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-2024-%D1%80#Text>.

Olena Barabash

SSI "Institute of Educational Analytics", Kyiv, Ukraine, o.barabash@iea.gov.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2545-0369>

Kateryna Chytaieva

SSI "Institute of Educational Analytics", Kyiv, Ukraine, k.chytaeva@iea.gov.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0688-8269>

ANALYSIS OF THE USE OF EDUCATION SUBVENTION FUNDS FOR THE REMUNERATION OF TEACHING STAFF IN 2024

Abstract. *The article is devoted to the analysis of the use of education subvention funds for the remuneration of teaching staff in 2024 under wartime challenges and ongoing decentralisation processes in Ukraine. We analysed the regulatory changes in the subvention distribution formula, identified funding volumes across budget levels, and explored regional characteristics of fund utilisation. The share of subvention funds used by budget level and region was determined. Average indicators of teachers' salaries (including payroll charges), the number of teaching staff positions, and the distribution of these positions by budget level, region, and type of educational institution were calculated. The ratio between the number of full-time equivalent positions held by teachers of academic subjects and other pedagogical staff was identified. Differences in salary levels depending on the type of educational institution and the budget level from which the institution is funded were analysed. The study revealed imbalances in the use of education subvention funds, regional disparities in wage levels, and an excessive dependence of teachers' income on mandatory allowances and supplements. We conclude that the efficiency of subvention fund utilisation depends not only on available financial resources but also on systematic monitoring, transparent reporting, and the consideration of demographic and wartime risks currently present in Ukraine. The analysis also examined the amounts of local budget funds of territorial communities (TCs) allocated throughout the year for teachers' remuneration. It was determined that more than half of TCs (62.82 percent) made such payments. The authors propose directions for improving the financial provision of education, including optimising the subvention distribution formula, adjusting the network of general secondary education institutions, and creating mechanisms to encourage more active use of incentive payments for teaching staff.*

Keywords: *general secondary education, education subvention, remuneration, teaching staff, salary, local budget, financing.*

References

1. Londar, S. L. (Ed.). (2021). *Improving the financing of Ukraine's education system as a prerequisite for successful reform*. Kyiv. Retrieved from https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2024/05/monograph_20212_fin.pdf [in Ukrainian].
2. Loiko, V., Pozdieieva, K., & Maliar, S. (2020). Theoretical and methodological bases and problems of functioning the mechanism of financing institutions of general secondary education. *European Scientific Journal of Economic and Financial Innovation*, 1(5), 68-78. DOI: <http://doi.org/10.32750/2020-0106> [in Ukrainian].
3. Chuy, I. R., & Pavluk, B. O. (2024). Improving the financing of the education system in Ukraine as a prerequisite for successful reform. *Herald of LUTE. Series: Economic sciences*, 75, 65-73. DOI: <https://doi.org/10.32782/2522-1205-2024-75-09> [in Ukrainian].
4. Ramskyi, A. (2023). Financing of general secondary education institutions: current state, problems and prospects. *Ukrainian Journal of Applied Economics and law*, 8(2), 236-240. DOI: <https://doi.org/10.36887/2415-8453-2023-2-34> [in Ukrainian].
5. Gapon, V., Barabash, O., & Chytaieva, K. (2023). Information approaches to analyzing the use of educational subvention funds for the salaries of pedagogical staff. *Educational Analytics of Ukraine*, 3(24), 56-72. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2023-3-56-72> [in Ukrainian].
6. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). *On Amendments to Resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 6 of January 14, 2015, and No. 1088 of December 27, 2017 (Resolution No. 245, March 5)*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/245-2024-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
7. Verkhovna Rada of Ukraine. (2023). *On the State Budget of Ukraine for 2024 (Act No. 3460-IX, November 9)*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3460-20#n244> [in Ukrainian].
8. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). *On the redistribution of the volume of educational subvention from the state budget to local budgets in 2024 (Resolution No. 211-p, March 8)*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/211-2024-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
9. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). *On the redistribution of the volume of educational subvention from the state budget to local budgets in 2024 (Resolution No. 543-p, June 13)*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/543-2024-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
10. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). *On the redistribution of the volume of educational subvention from the state budget to local budgets in 2024 (Resolution No. 850-p, September 6)*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/850-2024-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
11. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). *On the redistribution of the volume of educational subvention from the state budget to local budgets in 2024 (Resolution No. 1166-p, November 26)*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1166-2024-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
12. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). *On the redistribution of some state budget expenditures provided for the Ministry of Education and Science for 2024, the distribution of the educational subvention reserve from the state budget to local budgets in 2024 (Resolution No. 1324-p, December 26)*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-2024-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

Ткаченко В. В.

науковий співробітник сектора дошкільної освіти відділу освітньої статистики і аналітики ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Київ, Україна, v.tkachenko@iea.gov.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3389-9935>

ГАРМОНІЗАЦІЯ МІЖНАРОДНИХ КЛАСИФІКАЦІЙ У СТАТИСТИЦІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ОГЛЯД ТА АНАЛІЗ ВІДПОВІДНОСТІ*

Анотація. Статтю присвячено аналізу відповідності системи статистики дошкільної освіти України міжнародним класифікаціям ISCED, ISCO, NACE і NUTS, які становлять методологічне підґрунтя для формування порівнянних та інтегрованих освітніх даних у глобальному статистичному просторі. Метою дослідження є аналіз міжнародних класифікацій у сфері освіти (ISCED, ISCO, NACE, NUTS) та оцінювання їх відповідності національній системі статистики дошкільної освіти України, а також визначення ключових напрямів гармонізації національних статистичних підходів із міжнародними стандартами ЮНЕСКО, ОЕСР і Євростату. Методологія дослідження ґрунтується на структурно-порівняльному аналізі міжнародних класифікацій і національних нормативно-статистичних документів, а також на інтерпретації положень системи УОЕ, SDG 4.2, OECD INES та статистичних наборів Eurostat ECEC. Проведено зіставлення структурних елементів класифікацій за рівнями освіти, професійними групами, видами економічної діяльності й територіальними одиницями. У результаті встановлено, що Україна вже має важливі передумови для гармонізації статистики дошкільної освіти, як-от: використання ISCED для опису рівнів освіти, структурна узгодженість національного класифікатора ДК 003:2010 «Класифікатор професій» з ISCO-08, відповідність національного класифікатора «Класифікація видів економічної діяльності ДК 009:2010» (КВЕД-2010) класифікації NACE Rev. 2, упровадження NUTS-UA як адаптованої територіальної системи. Водночас виявлено потребу в посиленні методологічної узгодженості між національними та міжнародними підходами, розвитку системи метаданих, а також у модернізації інформаційних систем збору адміністративних даних і створенні узгоджених наборів даних, що забезпечували б інтегрованість та порівнянність показників у сфері дошкільної освіти. У висновках обґрунтовано значення гармонізації міжнародних класифікацій для підвищення якості аналітики й інтеграції України в європейський статистичний простір, а також окреслено перспективи подальших досліджень у напрямі розвитку національної освітньої статистики.

Ключові слова: дошкільна освіта, освітня статистика, міжнародні класифікації, ISCED, ISCO-08, NACE Rev. 2, NUTS/NUTS-UA, гармонізація даних.

JEL classification: C18, I21, I28.

DOI: 10.32987/2617-8532-2025-4-83-95.

* Статтю підготовлено в межах виконання II етапу НДР «Комплексне наукове дослідження з гармонізації освітньої адміністративної та статистичної звітності в Україні зі стандартами ЄС: методологія, інструментарій, імплементація» (державний реєстраційний № 0125U003553) за рахунок бюджетних коштів, спрямованих на забезпечення проведення державними науковими установами наукових досліджень і науково-технічних (експериментальних) розробок за результатами державної атестації, відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 25 серпня 2025 року № 1174-2.

Сучасний етап розвитку освітньої статистики в Україні характеризується зростанням вимог до її якості, порівнянності та інтегрованості в міжнародний статистичний простір. Це зумовлено як внутрішніми процесами реформування освіти, так і зовнішніми, зокрема євроінтеграційним курсом держави, необхідністю участі в міжнародних дослідженнях і звітності, виконанням показників Цілей сталого розвитку та переходом до використання стандартизованих підходів до збору і представлення даних. Однією з найактуальніших проблем у цьому контексті є гармонізація міжнародних класифікацій (ISCED, ISCO, NACE, NUTS) зі структурою національної статистики дошкільної освіти, що досі залишається фрагментованою та не повною мірою узгодженою з вимогами ЮНЕСКО, ОЕСР і Євростату.

Проблематика гармонізації міжнародних і національних класифікацій особливо актуальна для дошкільної освіти, адже саме цей сегмент освітньої системи є чутливим індикатором доступності, рівності освітніх можливостей і якості освітнього середовища. У міжнародній освітній практиці освіта дітей дошкільного віку позначається терміном «Early Childhood Education and Care» (ECEC), а відповідним терміном в Україні є «дошкільна освіта». Надалі в дослідженні послугуватимемося обома термінами, залежно від контексту аналізу міжнародних і національних класифікацій. Міжнародні підходи до структурування даних у сфері ECEC передбачають чітке визначення програм і рівнів дошкільної освіти (ISCED 0), стандартизовані показники охоплення та якості (SDG 4.2, OECD INES), а також застосу-

вання єдиних принципів оцінювання й моніторингу. Водночас українська статистика спирається переважно на адміністративні форми звітності та національні класифікатори, що не завжди дає змогу формувати порівнянні з міжнародними інформаційні набори даних.

Аналіз останніх досліджень підтверджує необхідність комплексного перегляду національних статистичних підходів у дошкільній освіті. С. Раков [1] порівняв міжнародні статистичні системи (SDG, INES, Євростат), наголошуючи на важливості узгодження національних індикаторів із глобальними вимогами, зокрема у сфері дошкільної освіти. У статті О. Косенчук [2] висвітлено світові тенденції розвитку систем ECEC, міжнародні стандарти оцінювання якості (ECERS-3, Європейська рамка якості ECEC), а також визначено ключові параметри структури та процесу дошкільної освіти, що потребують стандартизації для забезпечення порівнянності. Г. Беленька, О. Коваленко та Т. Шинкар [3] здійснили порівняльний аналіз параметрів якості дошкільної освіти, підкреслюючи важливість узгоджених підходів до побудови індикаторів.

Концептуальні засади розвитку дошкільної освіти в контексті глобальних процесів розкрито в науковій доповіді В. Кременя [4], де наголошено на структурі рівня ISCED 0, важливості безперервності освіти та необхідності використання міжнародних класифікацій для побудови сучасної політики. О. Локшина [5] наголошує, що система моніторингу ЄС ґрунтується на використанні стандартизованих індикаторів, що вимагає узгодження національної статис-

тики з європейськими рамками. Загальний огляд міжнародних моделей раннього розвитку подано також у порівняльному дослідженні Л. Белосової та Л. Веспер [6], що доповнює уявлення про різні підходи до організації раннього виховання й посилює аргументацію щодо важливості уніфікації статистичних підходів. В аналітичному звіті «Дошкільна освіта в Україні сьогодні» [7] розкрито сучасний стан дошкільної освіти в Україні, що характеризується нерівномірністю охоплення й доступності, а також підкреслено важливість використання міжнародних методологій для інтерпретації національних даних.

Таким чином, маємо дослідження, присвячені міжнародним підходам до оцінювання якості дошкільної освіти, стратегічним рамкам її розвитку, загальним тенденціям у сфері ЕСЕС, міжнародним індикаторам освітньої статистики. Водночас системний аналіз відповідності української статистики дошкільної освіти міжнародним класифікаційним системам ISCED, ISCO, NACE та NUTS науково опрацьовано недостатньо, що визначає актуальність пропонованої статті.

Метою статті є аналіз міжнародних класифікацій у сфері освіти (ISCED, ISCO, NACE, NUTS) та оцінювання їх відповідності чинній системі статистики дошкільної освіти України, а також виокремлення ключових напрямів гармонізації національних даних із міжнародними вимогами.

Для досягнення мети визначено такі завдання: узагальнити теоретико-методологічні засади міжнародних класифікацій, що застосовуються для структурування статистики дошкільної освіти; проаналізувати сучасний стан національної статистики

дошкільної освіти та її співвідношення з міжнародними класифікаціями й індикаторами; визначити основні виклики гармонізації; окреслити перспективні напрями адаптації національних статистичних підходів до міжнародних стандартів.

Міжнародні класифікації освіти становлять концептуальне й методологічне підґрунтя для формування порівнянної статистики у сфері дошкільної освіти, оскільки забезпечують універсальність опису програм, вікових груп, освітніх траєкторій і кадрового забезпечення. Центральне місце серед них посідає Міжнародна стандартна класифікація освіти (International Standard Classification of Education, ISCED), яка стала результатом багаторічної еволюції підходів ЮНЕСКО, ОЕСР та Євростату до опису освітніх систем. ISCED виконує функцію міжнародної мови для кодування національних освітніх програм, що є критично важливим у контексті інтерпретації статистичних показників, участі в міжнародних дослідженнях, розроблення політики та моніторингу Цілей сталого розвитку.

Актуальна версія класифікації, ISCED 2011 [8], розглядає дошкільну освіту як окремий рівень ISCED 0 (Early childhood education), що поділяється на програми раннього розвитку дітей (ISCED 010) та дошкільної освіти (ISCED 020). Рівень ISCED 0 охоплює дітей, які не досягли віку вступу до початкової школи (ISCED 1). Ключовим критерієм для віднесення до ISCED 0 є наявність цілеспрямованого освітнього компонента, а не лише функцій догляду чи соціального піклування. Крім того, програми повинні відповідати вимогам щодо інституційної форми, кваліфікації пе-

дагогів та мінімальної інтенсивності навчання [9].

Такий поділ дає змогу не лише коректно інтерпретувати вікову структуру контингенту дітей, а й уніфікувати понятійний апарат і забезпечити порівнянність ключових статистичних індикаторів між країнами. Водночас українська система дошкільної освіти історично формувалася на засадах радянської моделі, що передбачала дещо інші підходи до структурування програм та вікових груп, а саме: чітку градацію за «молодною», «середньою» і «старшою» групами, відсутність розмежування між програмами раннього розвитку й дошкільної освіти, наявність великої кількості комбінованих груп тощо. Це ускладнює пряме співвіднесення національних програм із ISCED 010/020 та потребує додаткової методологічної роботи, включаючи розроблення національних метаданих, уточнення параметрів програм і зіставлення вікових діапазонів.

Важливість ISCED проявляється також у тому, що основні міжнародні індикатори у сфері дошкільної освіти – насамперед SDG 4.2 (UNESCO UIS), індикатори ECEC, наведені в щорічних виданнях ОЕСР «Education at a Glance», а також статистичні набори Євростату в розділі «Early Childhood Education and Care (ECEC datasets)» – оперують виключно категоріями ISCED. Індикатор SDG 4.2.1 відображає частку дітей віком 24–59 місяців, які мають належний рівень розвитку в галузі здоров'я, навчання та психосоціального благополуччя, а SDG 4.2.2 – частку дітей, охоплених організованим навчанням за рік до початку початкової освіти [10]. У виданні ОЕСР «Education at a Glance 2025»

[11] аналізуються такі параметри, як доступність програм ISCED 0, охоплення дітей дошкільними програмами, співвідношення педагогічних працівників і дітей, а також обсяг фінансування сектора. У статистичних базах Eurostat ECEC [12] містяться структуровані дані про охоплення дітей віком 0–2 і 3–5 років, регіональні відмінності (за NUTS [13]), участь у різних типах провайдерів та інші показники, теж узгоджені з ISCED. Показники охоплення, доступності, тривалості участі, кадрового забезпечення та регіональної рівності в усіх перелічених міжнародних статистичних системах розраховуються саме на основі визначених ISCED рівнів і підрівнів. Відповідно, гармонізація національної статистики дошкільної освіти є неможливою без повної відповідності структури українських даних логіці міжнародної класифікації.

Важливою складовою гармонізації статистики дошкільної освіти є узгодження національної класифікації професій із міжнародною системою ISCO-08 [14], що забезпечує уніфікований підхід до опису професій за змістом діяльності, функціями, рівнем відповідальності та кваліфікаційними вимогами. У сфері дошкільної освіти ISCO-08 розрізняє три ключові професійні групи: управлінську (код 1345), педагогічну (коди 2342 та 2351) і допоміжну (код 5311). Цей поділ охоплює всі рівні професійної діяльності в закладах дошкільної освіти – від управління до його безпосередньої реалізації.

Порівняльний аналіз положень міжнародної класифікації ISCO-08 і національного класифікатора ДК 003:2010 «Класифікатор професій» [15], гармонізованого зі стандар-

тами Міжнародної організації праці, засвідчує їх структурну узгодженість. Відповідність позицій ДК 003:2010 та ISCO-08 у контексті кадрового забезпечення дошкільної освіти показано в табл. 1.

Аналіз засвідчує чітку структурну кореляцію між національними та міжнародними класифікаціями. Професійні назви робіт (керівні, педагогічні, допоміжні) української класифікації (ДК 003:2010) мають прямі відповідники в групах ISCO-08. Ця повна відповідність підтверджує методологічну сумісність і створює підґрунтя для інтегрованого використання національних даних у міжнародних статистичних та аналітичних системах.

В ISCO-08 також існує група «Teachers' Aides» (5312), яка, хоча й не належить до ISCED 0, охоплює функції, подібні до обов'язків асистентів вихователів. Це створює методологічні підстави для подальшого вдо-

сконалення національної деталізації професій.

Аналіз кадрової структури дошкільної освіти логічно доповнюється розглядом її економічного виміру, оскільки статистика освіти тісно пов'язана із системою національних рахунків і міжнародними класифікаціями економічної діяльності. В європейській статистичній практиці уніфіковане кодування економічних секторів забезпечує класифікація NACE Rev. 2 [16]. У структурі NACE (секція «Р – Education») дошкільну освіту виокремлено як код 85.10 «Pre-primary education», який охоплює всі види діяльності з організованого навчання та догляду за дітьми до початку обов'язкової шкільної освіти. Приналежність до коду 85.10 ґрунтується на критеріях, подібних до ISCED 0, включно з організованим навчанням, інституційною формою та здійсненням систематичного педагогічного процесу.

Таблиця 1

Позиції українського «Класифікатора професій», релевантні в системі дошкільної освіти, та їх відповідники в ISCO-08

Код КП (національний)	Професійна назва роботи	Відповідник ISCO-08	Коментар
1221.2	Керівник (директор) закладу дошкільної освіти	1345 – Education Managers	Здійснює організаційне, адміністративне й педагогічне керівництво закладом дошкільної освіти; відповідає за реалізацію освітньої програми, кадрову політику, внутрішню систему забезпечення якості освіти
2332	Вихователь закладу дошкільної освіти	2342 – Early Childhood Educators	Основна педагогічна посада в закладах дошкільної освіти
3320	Вихователь закладу дошкільної освіти (з дипломом фахового молодшого бакалавра, молодшого бакалавра)	2342 – Early Childhood Educators	Та сама професійна функція з уточненням освітнього рівня працівника
2351.2	Вихователь-методист	2351 – Education Methods Specialists	Здійснює методичний супровід освітнього процесу та забезпечує науково-методичний розвиток змісту, форм і технологій реалізації освітніх програм у закладах дошкільної освіти
5311.1	Помічник вихователя	5311 – Child Care Workers	Допомагає вихователю в організації освітнього процесу, догляді за дітьми та створенні безпечного розвивального середовища

Складено автором за: [14; 15].

Виділення дошкільної освіти в окрему категорію NACE має велике аналітичне значення, оскільки дає змогу розглядати дошкілля як самостійний підсектор економіки, що генерує зайнятість, інвестиції та бюджетні видатки. Саме в такому вигляді код 85.10 використовується у звітності Євростату й у спільній системі UOE (ЮНЕСКО – ОЕСР – Євростат) для групування закладів за видами економічної діяльності, аналізу фінансових потоків у секторі освіти, структури зайнятості та розрахунку макроекономічних показників. На основі NACE в міжнародній статистиці розраховуються такі індикатори: частка витрат на дошкільну освіту у ВВП, видатки на одного вихованця ISCED 0, співвідношення державного й приватного фінансування, обсяг ринку послуг дошкілля, зайнятість у секторі 85.10 у загальній чисельності працівників освіти [17].

В Україні застосовується національний аналог NACE – «Класифікація видів економічної діяльності» (КВЕД-2010), затверджена наказом Держспоживстандарту України від 11.10.2010 № 457 [18]. Код 85.10 «Дошкільна освіта» у КВЕД-2010 повністю відповідає коду 85.10 NACE Rev. 2, що забезпечує методологічну сумісність національної статистики з європейською. Застосування КВЕД у секторі дошкільної освіти допомагає формувати низку ключових аналітичних показників, зокрема обсяг послуг у секторі 85.10, структуру фінансування (державного, місцевого, приватного), кількість суб'єктів господарювання, рівень зайнятості, обсяги капітальних інвестицій і середню заробітну плату працівників. Окрім того, застосування класифі-

кації NACE Rev. 2 та її національного аналога КВЕД-2010 забезпечує методологічну сумісність економічних показників дошкільної освіти з європейськими стандартами. Завдяки цьому дошкільна освіта (код 85.10) розглядається не лише як освітня, а й як окрема економічна підсистема, що дає підстави інтегрувати її показники в національні рахунки й міжнародні системи звітності, формуючи цілісне уявлення про економічний внесок сектора ISCED 0.

Поряд з освітнім, кадровим та економічним вимірами важливим компонентом статистики дошкільної освіти є її територіальний вимір, що дає можливість оцінювати доступність освітніх послуг, регіональні відмінності щодо рівня охоплення дітей дошкільною освітою та структури мережі закладів. У системі європейської статистики функцію просторової стандартизації виконує класифікація NUTS (Nomenclature of Territorial Units for Statistics), запроваджена Регламентом (ЄС) № 1059/2003 [19]. Вона забезпечує єдину територіальну рамку для порівняння статистичних даних у межах Євросоюзу й побудови регіональної політики.

Система NUTS містить три рівні територіальної агрегації: NUTS-1 (макрорегіони), NUTS-2 (регіони або великі області), NUTS-3 (субрегіони). Класифікацію побудовано на демографічних критеріях і призначено для аналізу соціально-економічних показників, включаючи освітні. Для сфери дошкільної освіти NUTS використовується для просторового аналізу таких індикаторів, як рівень участі дітей у дошкільних програмах, співвідношення педагогів і дітей у регіонах, регіональні видатки на освіту,

густота мережі закладів дошкільної освіти та показники територіальної доступності [13]. Такі дані допомагають виявляти регіональні диспропорції, оцінювати рівень освітньої нерівності, а також формувати рішення у сфері регіональної політики, інклюзії та соціальної згуртованості.

З метою інтеграції вітчизняної системи статистики в європейський інформаційний простір в Україні запроваджено класифікацію NUTS-UA [20], розроблену Державною службою статистики України (*далі* – Держстат) у співпраці з Євростатом. Структура NUTS-UA містить три рівні регіональної деталізації, що забезпечує сумісність із європейською статистичною системою (ESS) і дає змогу застосовувати міжнародні методології просторового аналізу. Запровадження NUTS-UA відкриває можливість системного регіонального моніторингу дошкільної освіти, зокрема аналізу охоплення дітей у розрізі регіонів, дослідження територіальних диспропорцій і прогнозування потреб. У звітності Держстату та ДНУ «Інститут освітньої аналітики» базовим рівнем агрегації даних про дошкільну освіту є рівень NUTS-2 (області), що відповідає європейським стандартам і забезпечує можливість порівняння з показниками країн ЄС.

Використання територіальної класифікації NUTS-UA у сфері дошкільної статистики сприяє підвищенню точності й деталізації просторових даних, а також створює підґрунтя для інтеграції територіального виміру в інформаційні системи освітньої аналітики. Застосування NUTS-UA гарантує методологічну узгодженість територіальних даних з європейськими статистичними стандартами, за-

безпечує порівнянність регіональних показників і розширює можливості України щодо участі в регіональних статистичних програмах ЄС. У підсумку NUTS-UA стає одним із ключових інструментів гармонізації територіального виміру статистики дошкільної освіти та створює надійну основу для прийняття рішень у сфері державної й регіональної політики.

Для узагальнення методологічного підґрунтя збору й аналізу статистичних даних у сфері дошкільної освіти нижче наведено основні міжнародні класифікації, що застосовуються в освітній статистиці, їхнє призначення, рівні використання, відповідальні органи й національні аналоги (табл. 2).

Проведений огляд засвідчив, що гармонізація міжнародних класифікацій ISCED, ISCO, NACE та NUTS із чинною системою статистики дошкільної освіти України є не лише технічним завданням, а й стратегічною передумовою інтеграції національної освітньої статистики в європейський і глобальний статистичні простори. Узгодженість змісту програм, кадрових, економічних та територіальних показників із міжнародними підходами безпосередньо впливає на можливість коректного порівняння даних, оцінювання прогресу за Цілями сталого розвитку, інтерпретації результатів міжнародних досліджень і формування доказово обґрунтованої державної політики у сфері дошкільної освіти.

Аналіз положень класифікації ISCED 2011 дає підстави констатувати, що вона забезпечує чітку структуру програм раннього розвитку й дошкільної освіти в межах рівня ISCED 0, надаючи стандартизо-

Таблиця 2

Міжнародні класифікації у сфері освітньої статистики (у контексті дошкільної освіти)

Класифікація	Повна назва	Призначення	Рівень застосування в дошкільній освіті	Відповідальний орган	Українські відповідники / застосування
ISCED 2011	<i>International Standard Classification of Education</i>	Визначення рівнів освіти та програм відповідно до структури освітніх систем; забезпечення міжнародної порівняльності освітніх даних	ISCED 0 – Early childhood education (підрівні 010 – ранній розвиток, 020 – дошкільна освіта)	Інститут статистики ЮНЕСКО (UNESCO Institute for Statistics, UIS)	Застосовується у звітності Держстату та аналітиці ДНУ «Інститут освітньої аналітики»; використовується при формуванні показників УОЕ і SDG 4.2; узгоджується з віковими етапами, визначеними Законом України «Про дошкільну освіту»
ISCO-08	<i>International Standard Classification of Occupations</i>	Класифікація професій та посад педагогічних і допоміжних працівників у сфері дошкільної освіти	2342 – Early Childhood Educators, 5311 – Child Care Workers, 1345 – Education Managers	Міжнародна організація праці (International Labour Organization, ILO)	Відображено в національному класифікаторі ДК 003:2010 (коди 1221.2, 2332, 3320, 2351.2, 5311.1); використовується для гармонізації кадрової статистики
NACE Rev. 2	<i>Statistical Classification of Economic Activities in the European Community</i>	Кодування видів економічної діяльності в секторі освіти; відображення економічних показників у національних рахунках	Код 85.10 – Pre-primary education (секція Р – «Education»)	Євростат (Eurostat)	Національний аналог – КВЕД-2010 (код 85.10 «Дошкільна освіта»); застосовується у фінансовій статистиці освіти та звітності Держстату
NUTS 2021 / NUTS-UA	<i>Nomenclature of Territorial Units for Statistics</i>	Територіальна класифікація для регіонального аналізу освітніх показників	Рівні NUTS 1-3, LAU (громади); аналіз охоплення та доступності дошкільної освіти за регіонами	Євростат / Держстат	В Україні діє національна класифікація NUTS-UA (наказ Держстату від 18.07.2024 № 189); використовується для регіональної освітньої статистики та аналітики доступності дошкільної освіти

Складено автором за: [8; 14–16; 18–20].

вані критерії розподілу програм до підрівнів ISCED 010 та ISCED 020. В українській практиці збереження історично сформованої моделі вікових груп («молодша», «середня», «старша»), відсутність розмежування між програмами раннього розвитку й дошкільної освіти, а також поширеність комбінованих груп ускладнюють пряме співвіднесення національних програм із міжнародними категоріями. Це зумовлює потребу в подальшій методологічній роботі, спрямованій на розроблення національних метаданих, уточнення параметрів освітніх програм, перегляд вікових груп та узгодження їх з операційними визначеннями ISCED, що є ключовою умовою для коректного використання міжнародних індикаторів SDG 4.2, OECD INES і статистичних наборів Eurostat ECEC.

Узгодження національного класифікатора професій з ISCO-08 показало, що кадровий аспект дошкільної освіти України загалом відповідає міжнародній структурі професійних груп. Встановлено, що національний класифікатор ДК 003:2010 відтворює три основних рівні професійної діяльності в закладах дошкільної освіти (управлінський, педагогічний і допоміжний) у логіці, сумісній із групами «Education Managers» (1345), «Early Childhood Educators» (2342), «Education Methods Specialists» (2351) та «Child Care Workers» (5311) в ISCO-08. Це створює підґрунтя для інтегрованого використання даних про кадрове забезпечення дошкілля в міжнародних інформаційних системах і розрахунку порівнюваних показників, таких як співвідношення вихователів та дітей, кваліфікаційна структура педагогічного персона-

лу, гендерний профіль працівників ECEC. Водночас наявність в ISCO-08 додаткової категорії «Teachers' Aides» (5312) окреслює потенціал для подальшого вдосконалення національної деталізації посад, зокрема пов'язаних із підтримкою інклюзивної освіти.

Розгляд класифікації NACE Rev. 2 та її національного аналога КВЕД-2010 показав, що економічний вимір дошкільної освіти може бути повністю інтегрований у систему національних рахунків і міжнародної звітності через код 85.10 «Дошкільна освіта / Pre-primary education». Виокремлення дошкілля як самостійного підсектора в структурі економічної діяльності дає змогу аналізувати обсяг послуг, структуру фінансування, зайнятість, капітальні інвестиції та рівень оплати праці працівників у системі ISCED 0, а також розраховувати макроекономічні показники, що характеризують внесок дошкільної освіти у ВВП. Це підтверджує, що гармонізоване використання NACE / КВЕД є важливою умовою формування цілісного уявлення про економічну роль дошкілля й зіставлення фінансових параметрів освітніх систем України та країн ЄС.

Територіальний вимір гармонізації класифікацій проаналізовано на прикладі NUTS та національної адаптації NUTS-UA, що забезпечують просторову стандартизацію статистики дошкільної освіти. Запровадження NUTS-UA, узгодженої з європейськими підходами до територіальної класифікації, створює можливості для системного регіонального моніторингу доступності дошкільної освіти, аналізу диспропорцій у мережі закладів, оцінювання кадрового забезпечення й прогнозування потреб

у нових місцях у закладах дошкільної освіти. Узгодження рівнів агрегації даних (насамперед NUTS-2) з європейськими стандартами розширює потенціал участі України в регіональних статистичних програмах ЄС та підвищує аналітичну спроможність освітньої політики на субнаціональному рівні.

Дослідження показує, що Україна вже має важливі передумови для гармонізації статистики дошкільної освіти з міжнародними класифікаційними системами. Це нормативне закріплення ISCED як основи для опису рівнів освіти, структурна узгодженість Класифікатора професій з ISCO-08, відповідність КВЕД-2010 NACE Rev. 2 та запровадження NUTS-UA як адаптованої територіальної системи. Водночас зберігається низка методологічних, організаційних і технічних викликів, а саме: історично сформована структура програм і вікових груп у дошкільній освіті, недостатня деталізація освітніх програм у статистичній звітності, потреба в розширенні класифікації професій та необхідність повномасштабного впровадження територіальної класифікації (NUTS-UA) у практику збору й аналізу даних.

Наукова новизна полягає в обґрунтуванні комплексного підходу до гармонізації міжнародних класифікацій ISCED, ISCO, NACE та NUTS із чин-

ною системою статистики дошкільної освіти України, що вперше дало змогу системно співвіднести освітній, кадровий, економічний і територіальний виміри національних даних із вимогами ЮНЕСКО, ОЕСР та Євростату. Результати дослідження окреслюють нові методологічні підходи до структурування програм ISCED 0, узгодження професійних груп та інтеграції територіальної класифікації NUTS-UA в національну систему освітньої статистики. Перспективи подальших досліджень вбачаються в емпіричному тестуванні запропонованих підходів до гармонізації на основі реальних масивів статистичних даних, зокрема адміністративних даних сектора освіти; у розробленні розширених національних метаданих для освітніх, кадрових, економічних і територіальних показників дошкільної освіти; у створенні узгоджених та структурованих наборів даних, що забезпечуватимуть інтегрованість і порівнянність показників відповідно до вимог ЮНЕСКО, ОЕСР і Євростату. Важливим напрямом подальшої роботи є також інтеграція результатів гармонізації класифікацій у сучасні інформаційні системи освітньої аналітики, що уможливить формування єдиної, методологічно узгодженої й міжнародно порівнянної системи статистики дошкільної освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Раков С. А. Потенціал використання даних міжнародних систем статистики в національних системах освітньої аналітики. *Освітня аналітика України*. 2021. № 2 (13). С. 20–32. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2021-2-20-32>.
2. Косенчук О. Г. Світові тенденції та напрями розвитку дошкільної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. № 31. С. 43–56. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-31-43-56>.
3. Бєленька Г. В., Коваленко О. В., Шинкар Т. Ю. Якість дошкільної освіти в Україні та країнах ЄС: параметри виміру та методичний супровід. *Педагогіка формування творчої*

особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. № 72. Т. 1. С. 33–39. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.6>.

4. Кремень В. Г. Освіта дітей раннього та дошкільного віку в контексті безперервного розвитку. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. Т. 3. № 2. С. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-1-1>.

5. Локшина О. Політика Європейського Союзу у галузі освіти і навчання: цілі, пріоритети, ініціативи. *Український Педагогічний журнал*. 2024. № 4. С. 5–17. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-5-17>.

6. Белоусова Л., Веспер Л. Порівняльний аналіз проблем, підходів та цілей у питаннях організації навчально-виховного процесу дітей раннього віку у різних країнах світу. *Вчені записки Університету «Крок»*. 2025. № 1 (77). С. 539–545. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-77-539-545>.

7. Лінд Г. Дошкільна освіта в Україні сьогодні. Огляд законодавчих, інституційних та бюджетних засад дошкільної освіти в Україні з міжнародної перспективи. Київ : ТОВ «Видавництво «ЮСТОН», 2025. 110 с. URL: https://www.polaris.org.ua/documents/library/1042/Doskilna_osvita_v_Ukraini_sogodni.pdf?utm_source=chatgpt.com.

8. International Standard Classification of Education, ISCED 2011 / UNESCO Institute for Statistics, 2012. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219109>.

9. ISCED 2011 operational manual: guidelines for classifying national education programmes and related qualifications / OECD, European Union, UNESCO-UIS, 2015. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232343>.

10. Global indicator framework for the Sustainable Development Goals and targets of the 2030 Agenda for Sustainable Development. *Resolution adopted by the General Assembly on 6 July 2017 (A/RES/71/313)*. United Nations, 2017. URL: <https://docs.un.org/en/A/RES/71/313>.

11. Education at a Glance 2025: OECD Indicators / OECD, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>.

12. Database – Population and social conditions – Education and training. *Eurostat*. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.

13. Database – General and regional statistics – Regional statistics by NUTS classification – Regional education statistics – Regional education statistics - ISCED 2011. *Eurostat*. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.

14. International Standard Classification of Occupations: ISCO-08 / International Labour Office. Geneva, 2025. URL: https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40dgreports/%40dcomm/%40publ/documents/publication/wcms_172572.pdf.

15. Класифікатор професій ДК 003:2010 : наказ Держспоживстандарту України від 28.07.2010 № 327. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text> (дата звернення: 09.11.2025).

16. NACE Rev. 2: Statistical classification of economic activities in the European Community / European Communities. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2008. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/5902521/KS-RA-07-015-EN.PDF.pdf/dd5443f5-b886-40e4-920d-9df03590ff91?t=1414781457000>.

17. Database – Population and social conditions – Education and training – Education finance. *Eurostat*. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.

18. Класифікація видів економічної діяльності ДК 009:2010 : наказ Держспоживстандарту України від 11.10.2010 № 457. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vb457609-10#Text> (дата звернення: 09.11.2025).

19. NUTS – Nomenclature of Territorial Units for Statistics. *Eurostat*. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/nuts>.

20. Про затвердження Статистичної класифікації територіальних одиниць України (NUTS-UA) : наказ Державної служби статистики України від 18.07.2024 № 189. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0189832-24#Text>.

Valentyna Tkachenko

SSI "Institute of Educational Analytics", Kyiv, Ukraine, v.tkachenko@iea.gov.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3389-9935>

HARMONIZATION OF INTERNATIONAL CLASSIFICATIONS IN STATISTICS ON PRESCHOOL EDUCATION IN UKRAINE: REVIEW AND ANALYSIS OF COMPLIANCE

Abstract. *The article analyzes the compliance of Ukraine's preschool education statistics system with the international classifications ISCED, ISCO, NACE and NUTS, which serve as the methodological foundation for producing comparable and integrated education data in the global statistical space. The purpose of the study is to examine international classifications relevant to education statistics (ISCED, ISCO, NACE, NUTS), assess their alignment with Ukraine's national preschool education statistics system, and identify key directions for harmonizing national approaches with international standards applied by UNESCO, the OECD and Eurostat. The research methodology is based on a structural and comparative analysis of international classifications and national regulatory and statistical documents, as well as on the interpretation of provisions of the UOE data collection, SDG 4.2 indicators, OECD INES indicators and Eurostat ECEC datasets. A comparison of classification elements by levels of education, occupational groups, types of economic activity and territorial units was conducted. The results show that Ukraine already possesses important prerequisites for harmonizing preschool education statistics, including the use of ISCED for defining education levels; the structural consistency of the national Classification of Occupations with ISCO-08; the alignment of KVED-2010 with NACE Rev. 2; and the adoption of NUTS-UA as an adapted territorial classification system. At the same time, the study identifies a need to strengthen methodological consistency between national and international approaches, develop a comprehensive metadata system, modernize administrative data-collection information systems, and create harmonized datasets that would ensure greater integration and comparability of indicators in the field of preschool education. The conclusions substantiate the importance of harmonizing international classifications for improving the quality of analytics and advancing Ukraine's integration into the European statistical space. The article also outlines prospects for further research in developing the national education statistics system.*

Keywords: *preschool education, educational statistics, international classifications, ISCED, ISCO-08, NACE Rev.2, NUTS/NUTS-UA, data harmonization.*

References

1. Rakov, S. A. (2021). The potential of using data from international statistical systems in national systems of educational analytics. *Educational Analytics of Ukraine*, 2(13), 20-32. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2021-2-20-32> [in Ukrainian].
2. Kosenchuk, O. H., & Kosenchuk, Yu. H. (2021). Methodology for assessing the quality of preschool education: Realities and perspectives. *Pedagogical Education: Theory and Practice*, 31, 43-56. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-31-43-56> [in Ukrainian].
3. Bielenka, H. V., Kovalenko, O. V., & Shynkar, T. Yu. (2020). Quality of preschool education in Ukraine and EU countries: Measurement parameters and methodical support. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools*, 72(1), 33-39. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.6> [in Ukrainian].
4. Kremen, V. H. (2021). Education of young and preschool-age children in the context of lifelong development: Scientific report to the General Meeting of the National Academy of

Educational Sciences of Ukraine. *Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 3(2), 1-8. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-1-1> [in Ukrainian].

5. Lokshyna, O. (2024). European Union policy in the field of education and training: Goals, priorities, initiatives. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 4, 5-17. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-5-17> [in Ukrainian].

6. Bielousova, L., & Vesper, L. (2025). Comparative analysis of problems, approaches, and goals in organizing early childhood education in different countries. *Scholarly Notes of KROK University*, 1(77), 539-545. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-77-539-545> [in Ukrainian].

7. Lind, H. (2025). *Preschool education in Ukraine today. Review of legislative, institutional and budgetary foundations of preschool education in Ukraine from an international perspective*. Kyiv: YuSTON. Retrieved from https://www.polaris.org.ua/documents/library/1042/Doskilna_osvita_v_Ukraini_sogodni.pdf [in Ukrainian].

8. UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International Standard Classification of Education, ISCED 2011*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219109>.

9. OECD, European Union, UNESCO-UIS. (2015). *ISCED 2011 operational manual: guidelines for classifying national education programmes and related qualifications*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232343>.

10. United Nations. (2017). Global indicator framework for the Sustainable Development Goals and targets of the 2030 Agenda for Sustainable Development. In *Resolution adopted by the General Assembly on 6 July 2017 (A/RES/71/313)*. Retrieved from <https://docs.un.org/en/A/RES/71/313>.

11. OECD. (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. DOI: <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>.

12. Eurostat. (n. d.). *Database – Population and social conditions – Education and training*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.

13. Eurostat. (n. d.). *Database – General and regional statistics – Regional statistics by NUTS classification – Regional education statistics – Regional education statistics - ISCED 2011*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.

14. International Labour Office. (2025). *International Standard Classification of Occupations: ISCO-08*. Retrieved from https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40dgreports/%40dcomm/%40publ/documents/publication/wcms_172572.pdf.

15. State Consumer Standards Service of Ukraine. (2010). *Classifier of professions DK 003:2010* (Order No. 327, July 28). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text> [in Ukrainian].

16. European Communities. (2008). *NACE Rev. 2: Statistical classification of economic activities in the European Community*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/5902521/KS-RA-07-015-EN.PDF/pdf/dd5443f5-b886-40e4-920d-9df03590ff91?t=1414781457000>.

17. Eurostat. (n. d.). *Database – Population and social conditions – Education and training – Education finance*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.

18. State Consumer Standards Service of Ukraine. (2010). *Classification of economic activities DK 009:2010* (Order No. 457, October 11). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vb457609-10#Text> [in Ukrainian].

19. Eurostat. (n. d.). *NUTS – Nomenclature of Territorial Units for Statistics*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/web/nuts>.

20. State Statistics Service of Ukraine. (2024). *On approval of the Statistical Classification of Territorial Units of Ukraine (NUTS-UA)* (Order No. 189, July 18). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0189832-24#Text> [in Ukrainian].

Петренко Л. М.

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Київ, Україна, lagavipmail@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7604-7273>

Зеліковська О. О.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов математичних факультетів Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ, Україна, o.zelikovska@knu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6559-9101>

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ ВИКЛАДАННЯ ЯК ВЕКТОР ТРАНСФОРМАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті наведено результати аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних авторів, нормативних документів, які уможливили визначення низки викликів, спричинених глобалізацією та прискореним технологічним розвитком, і підтвердили актуальність та перспективність використання особистісно орієнтованого викладання в закладах вищої освіти для їх подолання. Досліджено затверджені стандарти вищої освіти для першого (бакалаврського) рівня з різних спеціальностей, на основі яких автори виокремлено ключові тенденції формулювання результатів навчання та систематизовано їх за ключовими й фаховими компетентностями, формування яких передбачає трансформацію змісту викладання психолого-педагогічних дисциплін, а також урізноманітнення їх відповідно до специфіки майбутньої професійної діяльності. З'ясовано, що психолого-педагогічна складова є релевантною для широкого спектра спеціальностей, де вона забезпечує досягнення загальних і фахових результатів навчання. Виявлені результати навчання згруповано за змістовими ознаками у дві категорії (загальні й фахові компетентності), що дає змогу систематизувати психолого-педагогічні компоненти освітніх програм та визначити напрями подальшого вдосконалення їх змісту. Акцентовано на необхідності формування метакомпетентностей (meta skills) у майбутніх фахівців як універсальних навичок в освітньому процесі, які не відображаються в сучасних стандартах, однак забезпечують адаптивність, саморозвиток і здатність до навчання впродовж життя. Для системного переосмислення змісту психолого-педагогічних дисциплін крізь призму особистісно орієнтованого викладання запропоновано концептуальну рамку їх викладання в закладах вищої освіти, яка інтегрує цільовий, змістовий, процесуальний, суб'єктний, результативний та адаптивний компоненти трансформації освітнього середовища й демонструє їх взаємодію в межах системного підходу до оновлення освітніх програм. Практична значущість цієї рамки полягає в можливості її використання як методологічного підґрунтя для розроблення, оновлення та адаптації освітніх програм психолого-педагогічного спрямування, що враховують галузеву специфіку, потреби здобувачів освіти й запити ринку праці.

Ключові слова: студентоцентричне навчання, психолого-педагогічна підготовка, мета компетентності, освітні стандарти, гуманізація освіти, міждисциплінарність, концептуальна рамка, якість професійної підготовки фахівців.

JEL classification: I23.

DOI: 10.32987/2617-8532-2025-4-96-112.

© Петренко Л. М., Зеліковська О. О., 2025

У сучасних умовах трансформації вищої освіти України, що зумовлена євроінтеграційними процесами, цифровізацією та соціальними викликами, особливої актуальності набуває переосмислення підходів до викладання психолого-педагогічних дисциплін. У Комюніке Конференції європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, наголошується, що європейська вища освіта стикається із серйозними викликами, спричиненими глобалізацією та прискореним технологічним розвитком, а саме появою нових провайдерів освітніх послуг, нових форм навчання й освітніх технологій [1]. Окрему групу викликів становлять наслідки повномасштабної війни в Україні, як-от: загроза життю і здоров'ю здобувачів освіти та персоналу закладів вищої освіти (ЗВО), масштабні руйнування інфраструктури, вимушене переміщення осіб, обмеження доступу до якісної освіти, зниження рівня фінансування, а також психологічні наслідки для учасників освітнього процесу. Особливої уваги потребує психологічна підтримка й реабілітація, що стає ключовим ресурсом стабілізації освітнього простору та формування життєвих орієнтирів здобувачів освіти в умовах невизначеності й стресу [2; 3].

У відповідь на ці багатовимірні виклики – як глобального, так і національного характеру – виникає потреба в переосмисленні освітніх стратегій, здатних забезпечити не лише академічну успішність, а й психологічну стійкість, соціальну відповідальність та адаптивність здобувачів освіти. Саме в цьому контексті особистісно орієнтоване навчання, яке проголошено місією сучасної вищої освіти в Льовенському комюніке,

постає ключовим вектором трансформації освітнього процесу, що сприяє розвитку компетентностей студентів, підвищенню їхньої конкурентоспроможності на ринку праці та формуванню активної й відповідальної громадянської позиції.

У цьому дискурсі вважаємо за необхідне зауважити, що в педагогіці поняття «навчання» трактується як організований процес взаємодії викладача й здобувачів освіти, спрямований на передачу знань, розвиток інтелектуальних і практичних умінь, а також формування особистісних рис [4]. Така інтерпретація концепту уможливлює одночасне вживання термінів «навчання» та «викладання» в межах однієї наукової роботи.

Особистісно орієнтоване викладання як інноваційна педагогічна стратегія, у центрі уваги якої перебуває особистість з її індивідуальними особливостями, потребами й інтересами, відповідає сучасним вимогам до підготовки фахівців, здатних до саморозвитку, критичного мислення, етичної взаємодії та соціальної відповідальності. У контексті післявоєнного відновлення України, реалізації Стратегії людського розвитку [5] та Плану Ukraine Facility [6], особистісно орієнтоване навчання й, відповідно, викладання, розглядається не лише як педагогічна технологія, а також як інструмент формування людського капіталу, підвищення якості освіти та забезпечення сталого розвитку регіонів.

У рамках цього дослідження особливої ваги набуває роль ЗВО як локальних центрів розвитку, що сприяють формуванню технологічного й людського потенціалу регіонів. Їхня функціональна значущість посилю-

ється в умовах децентралізації управління, що реалізується через регіональну політику. Таким чином, ЗВО виконують не лише освітню, а й соціальну місію – забезпечують підготовку фахівців, здатних ефективно діяти в умовах місцевого самоврядування, економічного оновлення та соціальної згуртованості. Попри наявність окремих досліджень проблема впровадження особистісно орієнтованого викладання саме в психолого-педагогічних дисциплінах залишається недостатньо розробленою. Передусім потребує уточнення зміст, принципи, методи й умови реалізації цього підходу в контексті академічної свободи, цифровізації та соціальних трансформацій. Саме тому ця стаття спрямована на теоретичне обґрунтування та практичне осмислення особистісно орієнтованого викладання як вектора трансформації психолого-педагогічної підготовки у ЗВО.

Упродовж останніх десятиліть вітчизняні дослідники не так часто звертаються до проблеми особистісно орієнтованого навчання в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців. Зокрема, у працях П. Косенка [7], І. Цюряк [8] розглянуто методику особистісно орієнтованого навчання вокалу та гри на музичних інструментах майбутніх учителів музики. І. Мазайкіна [9], О. Гладка [10], Н. Джава [11] досліджували підготовку майбутніх учителів іноземних мов до застосування особистісно орієнтованих технологій у професійній діяльності.

У сфері професійної освіти значний внесок зробили В. Ткаченко [12], Н. Романчук [13], П. Дзюба [14], Г. Мухіна [15], які аналізували формування професійної компетентності та дидактичні умови реалізації особистісно

орієнтованого навчання в закладах вищої й професійної (професійно-технічної) освіти. Особливу увагу організаційно-педагогічним умовам навчання приділили І. Богомоллова [16], О. Іванова [17], В. Луценко [18] та ін.

До вивчення саме дисертаційних досліджень, хоча частина з них виконані понад десятиліття тому, нас спонукали обґрунтовані в них методологія, вибір педагогічних технологій, результати експериментального впровадження та детальний аналіз ефективності особистісно орієнтованого навчання. Більшість цих досліджень присвячено фундаментальним аспектам особистісно орієнтованого підходу, які залишаються актуальними й сьогодні, зокрема йдеться про формування професійної компетентності, мотивації до навчання, розвиток педагогічної рефлексії. Таким чином, саме дисертації становлять цінну основу цього дослідження для наукового аналізу, порівняння, узагальнення та подальшого розвитку теоретичних і практичних засад особистісно орієнтованого навчання й викладання у вищій освіті.

Різке зростання кількості публікацій із результатами вивчення досліджуваного феномена в системі Google Scholar та Web of Science за останніх п'ять років пов'язане з масовим переходом до дистанційного й змішаного навчання та розвитком суб'єктності студентів [19].

Аналіз зарубіжних досліджень і публікацій показав, що в науковому дискурсі США, Канади та країн Європи особистісно орієнтоване навчання (Learner-Centered Pedagogy, LCP) розглядається як ключовий підхід до трансформації вищої освіти, особливо в умовах цифровізації,

інтернаціоналізації й розвитку компетентнісного навчання. Так, у звіті Європейської асоціації університетів А. Говер, Т. Лоуккола, Х. Пітербауер [20] наголошують, що студентоцентричне навчання є не лише педагогічним підходом; за своєю сутністю це культурна парадигма, яка потребує переосмислення ролі викладача, студента та інституційної політики. У редакційній статті С. Фернандес, М. Абеля, А. С. Алвес і А. Т. Феррейра Олівейра узагальнили результати 22 досліджень, що охоплюють інноваційні підходи та їх вплив на мотивацію, саморефлексію, міжкультурну взаємодію й розвиток критичного мислення [21]. Н. Бремнер, Н. Сака та Л. Кемерон виконали систематичний огляд і аналіз 62 досліджень у країнах із низьким та середнім рівнями доходу й дійшли висновку, що, хоча особистісно орієнтоване навчання й викладання сприяє мотивації та розвитку навичок, об'єктивних доказів його ефективності бракує. Автори також наголошують на важливості адаптації особистісно орієнтованого підходу до культурного контексту [22]. Науковий інтерес також становить оглядова стаття Л. Рахман [23], в якій підкреслюється, що STEM-педагогіка має перейти від традиційного викладання до активного, студентоцентричного навчання й, відповідно, особистісно орієнтованого викладання. Вона акцентує на важливості цифрових технологій, інженерного дизайну, наукового моделювання та міждисциплінарного підходу. Системному огляду технічної комунікації у вищій освіті присвятили свою статтю В. Лю, Х. А. Джамалудін, М. І. Хамза та З. Сонг. Вони з'ясували, що студентоцентричні підходи,

зокрема в технологічно орієнтованій моделі, сприяють розвитку м'яких навичок, критичного мислення та адаптивності студентів [24].

Результати аналізу цих статей засвідчили, що, попри активне вивчення особистісно орієнтованого підходу в навчанні та викладанні у ЗВО США, Канади та Європи, науковці вказують на наявність низки прогалин, як-от: брак емпіричних даних щодо ефективності особистісно орієнтованого навчання (викладання) в майбутніх фахівців технічних спеціальностей і за STEM-напрямами; недостатня інтеграція цифрових технологій під час імплементації особистісно орієнтованої моделі, особливо в умовах колективного навчання; обмежена адаптація особистісно орієнтованого навчання (викладання) до культурних особливостей та інституційних контекстів; відсутність узгоджених критеріїв оцінювання результатів особистісно орієнтованого навчання в міжнародних порівняльних дослідженнях. Варто звернути увагу на виникнення нових напрямів дослідження, безпосередньо пов'язаних з особистісно орієнтованим навчанням, – студентоцентричного та персоналізованого навчання й викладання.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та практичне осмислення особистісно орієнтованого викладання як вектора трансформації психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти.

У процесі дослідження використано комплекс методів, що забезпечують теоретичне обґрунтування та практичне осмислення особистісно орієнтованого викладання як вектора трансформації психолого-педагогічних дисциплін у ЗВО: аналіз наукової

літератури – для вивчення теоретичних засад особистісно орієнтованого навчання, узагальнення вітчизняного й зарубіжного досвіду, виявлення недостатньо досліджених аспектів проблеми; контент-аналіз дисертаційних досліджень – для систематизації наукових праць, що стосуються впровадження особистісно орієнтованого підходу у викладанні психолого-педагогічних дисциплін, визначення найбільш згадуваних компетентностей у стандартах вищої освіти, які потребують психолого-педагогічної підготовки; системний підхід – для інтеграції результатів аналізу в єдину концептуальну рамку, що дає змогу розглядати особистісно орієнтоване викладання як чинник трансформації освітнього процесу у ЗВО.

Як зазначалося вище, особистісно орієнтоване викладання й навчання як взаємозумовлений процес є інноваційною педагогічною стратегією, що відповідає сучасним вимогам до

підготовки фахівців, здатних до саморозвитку, критичного мислення, етичної взаємодії та соціальної відповідальності. У зв'язку з цим, за логікою нашого дослідження й відповідно до його мети, ми вважали за необхідне провести аналіз стандартів вищої освіти України [25], що регламентують підготовку здобувачів за непедагогічними та непсихологічними спеціальностями першого (бакалаврського) рівня. Метою аналізу було виявлення й узагальнення результатів навчання, які передбачають психолого-педагогічну підготовку майбутніх фахівців. Підсумки аналізу, виконаного на основі вибірки, що охоплює 62,5 % від загальної кількості затверджених стандартів (орієнтовно 125 із 200), наведено в табл. 1. Така вибірка є репрезентативною, оскільки дає можливість достовірно відобразити основні характеристики та ключові тенденції генеральної сукупності.

Таблиця 1

Аналіз результатів навчання здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, які потребують психолого-педагогічної підготовки

№ з/п	Спеціальність	Результати навчання
1	Журналістика	Здатність до ефективної комунікації з різними аудиторіями; уміння працювати з емоційно чутливими темами та респондентами; здатність до етичного висвітлення інформації
2	Облік і оподаткування	Здатність до комунікації з клієнтами та колегами; уміння пояснювати складні фінансові поняття доступною мовою; етична відповідальність у роботі з конфіденційною інформацією
3	Фінанси, банківська справа та страхування	Здатність до емоційно врівноваженої взаємодії з клієнтами; уміння працювати в команді та вирішувати конфлікти; етичне ухвалення рішень у фінансовій діяльності
4	Маркетинг	Здатність до розуміння поведінки споживачів; уміння формувати емоційно привабливі повідомлення; комунікативна компетентність у презентації продуктів
5	Підприємництво та торгівля	Здатність до ведення переговорів та переконання; уміння працювати з клієнтами різного типу; етична поведінка в бізнес-середовищі
6	Право	Здатність до етичного мислення та соціальної відповідальності; уміння працювати із вразливими групами населення; психологічна стійкість у професійній діяльності
7	Інженерія програмного забезпечення	Здатність до командної роботи та комунікації із замовником; уміння пояснювати технічні рішення нетехнічним користувачам; етична відповідальність у розробленні програмного забезпечення

№ з/п	Спеціальність	Результати навчання
8	Комп'ютерні науки	Здатність до співпраці в міждисциплінарних командах; уміння адаптуватися до змін та навчати інших; етичне використання цифрових технологій
9	Комп'ютерна інженерія	Здатність до комунікації з користувачами й технічними фахівцями; уміння враховувати людський фактор при розробленні систем; психологічна готовність до роботи в умовах стресу
10	Системний аналіз	Здатність до врахування соціальних аспектів у моделюванні систем; уміння працювати із замовниками та кінцевими користувачами; етична оцінка впливу систем на суспільство
11	Кібербезпека	Розуміння поведінкових аспектів кіберзагроз; здатність до етичного поводження з конфіденційною інформацією; уміння навчати користувачів правил безпеки
12	Інформаційні системи та технології	Здатність до комунікації з користувачами та замовниками; уміння враховувати потреби людей при розробленні IT-рішень; етична відповідальність за цифрові продукти
13	Прикладна математика	Здатність до пояснення математичних моделей для нефаківців; уміння працювати в міждисциплінарних командах; етичне застосування математичних методів
14	Прикладна механіка	Здатність до комунікації з виробничим персоналом; уміння враховувати безпеку та комфорт користувачів; етична відповідальність за технічні рішення
15	Матеріалознавство	Здатність до просвітницької діяльності щодо нових матеріалів; уміння враховувати екологічні та соціальні аспекти; комунікативна компетентність у презентації інновацій
16	Галузеве машинобудування	Здатність до командної роботи та комунікації із замовниками; уміння враховувати потреби кінцевих користувачів; етична відповідальність за безпеку продукції
17	Авіаційна та ракетно-космічна техніка	Здатність до роботи в умовах високої відповідальності; уміння комунікувати в багатопрофільних командах; психологічна готовність до роботи в екстремальних умовах
18	Суднобудування	Здатність до врахування людського фактора в проектуванні; уміння працювати з міжнародними командами; етична відповідальність за безпеку суден
19	Металургія	Здатність до навчання персоналу техніки безпеки; уміння комунікувати з виробничими колективами; психологічна готовність до роботи в складних умовах
20	Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка	Здатність до пояснення технічних рішень споживачам; уміння враховувати соціальні наслідки впровадження технологій; етична відповідальність за енергетичну безпеку

Складено авторами за: [25].

Обрані для аналізу стандарти охоплюють широкий спектр спеціальностей, що забезпечує різноманітність та відображає комплекс компетентностей майбутніх фахівців, які формуються у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти. Такий підхід уможливорює обґрунтування висновків щодо потреби в трансформації змісту психолого-педагогічної складової підготовки фахівців різних галузей знань.

Слід зазначити, що чинні стандарти вищої освіти розроблено відповідно до переліку галузей знань і спеціальностей, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 29.04.2015 № 266 [26].

Аналіз освітніх стандартів дав змогу виокремити низку ключових аспектів, що засвідчують потребу в уведенні психолого-педагогічної складової до

забезпечення результатів навчання здобувачів вищої освіти. По-перше, загальні положення стандартів базуються на компетентнісному підході та містять інтегральну, загальну й фахову компетентності, а також результати навчання, сформульовані в термінах знань, умінь, навичок, здатностей. Це створює методологічне підґрунтя для інтеграції психолого-педагогічних дисциплін в освітні програми. По-друге, існує група спеціальностей, де психолого-педагогічна складова є ключовою та передбачена стандартами: 011 «Освітні, педагогічні науки», 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта», 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», 016 «Спеціальна освіта», 053 «Психологія». По-третє, у низці інших спеціальностей з різних галузей знань психолого-педагогічний компонент також присутній, хоча й не є домінантним. Його наявність підтверджується результатами аналізу (див. табл. 1). Таким чином, психолого-педагогічна підготовка постає необхідною умовою реалізації низки результатів навчання, передбачених стандартами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Вона сприяє формуванню гуманістичних, етичних, комунікативних і діагностичних ком-

петентностей, що становлять фундамент професійної діяльності фахівців у різних галузях знань.

Зважаючи на те що дослідження виконується в межах теми «Система вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти» (РК № 0125U000494), увагу було зосереджено на результатах навчання, які відображають психолого-педагогічну складову в стандартах непедагогічних і непсихологічних спеціальностей. Вони охоплюють знання, уміння та здатності, які формуються в здобувачів вищої освіти незалежно від їхньої спеціалізації, але є критично важливими для професійної діяльності не лише в соціально орієнтованих сферах.

Виявлені результати навчання згруповано за змістовими ознаками у дві категорії, що наведені в табл. 2. Така класифікація дає змогу систематизувати психолого-педагогічні компоненти освітніх програм та визначити напрями подальшого вдосконалення їх змісту.

Контент-аналіз результатів навчання здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за непедагогічними й непсихологічними спеціальностями, які передбачають

Таблиця 2

Типові результати навчання для непедагогічних і непсихологічних спеціальностей, відображені в стандартах вищої освіти

Загальні компетентності	Фахові компетентності
Здатність до ефективної комунікації в професійному середовищі	Здатність до управління персоналом, мотивації, лідерства
Здатність працювати в команді, розв'язувати конфлікти	Здатність до роботи із вразливими групами з дотриманням правової етики
Здатність до саморозвитку, емоційної саморегуляції	Здатність до міжкультурної комунікації, роботи з клієнтами
Здатність до етичного мислення та соціальної відповідальності	Здатність визначати поведінкові аспекти безпеки
	Здатність до просвітницької діяльності, роботи з громадськістю

Складено авторами за: [25].

психолого-педагогічну підготовку (див. табл. 1), дав змогу виявити найбільш повторювані компетентності, що систематично фігурують у стандартах вищої освіти (рисунок).

Ці компетентності охоплюють як когнітивні, так і емоційно-ціннісні компоненти професійної діяльності, що підтверджує потребу в урізноманітненні психолого-педагогічних дисциплін в освітніх програмах доволі широкого спектра спеціальностей. Окрім цього, варто наголосити, що найвища частотність етичної компетентності в стандартах вищої освіти свідчить про зростання уваги до морально-ціннісного аспекту професійної діяльності незалежно від галузі знань [27]. Водночас формування психологічної та комунікативної компетентностей має задовольнити потребу як самої особистості, так і роботодавця в психологічній готовності до ефективної міжособистісної взаємодії в умовах командної роботи та цифрового середовища, саморегуляції і стресостійкості [25; 28].

На особливу увагу заслуговує навчально-просвітницька компетентність (уміння пояснювати технічні

рішення нетехнічним користувачам, уміння навчати інших, здатність до навчання персоналу), яка, незважаючи на непедагогічний профіль спеціальностей, фіксується в багатьох стандартах. Це свідчить про міждисциплінарний характер сучасної професійної підготовки, де здатність до передачі знань, наставництва, менторства та просвітницької діяльності розглядається як важлива складова професійної культури фахівців різних галузей [29].

На наш погляд, розробникам освітніх програм слід звернути увагу на найнижчі показники згадуваності емоційної й соціальної компетентності в стандартах вищої освіти. Така ситуація вказує на потребу в перегляді підходів до змістового наповнення психолого-педагогічних дисциплін, зокрема в контексті особистісно орієнтованого викладання, яке сприяє розвитку емоційного інтелекту, емпатії, соціальної відповідальності та рефлексивності. Інтеграція зазначених компетентностей у зміст освітніх програм забезпечить готовність майбутніх фахівців до професійної діяль-

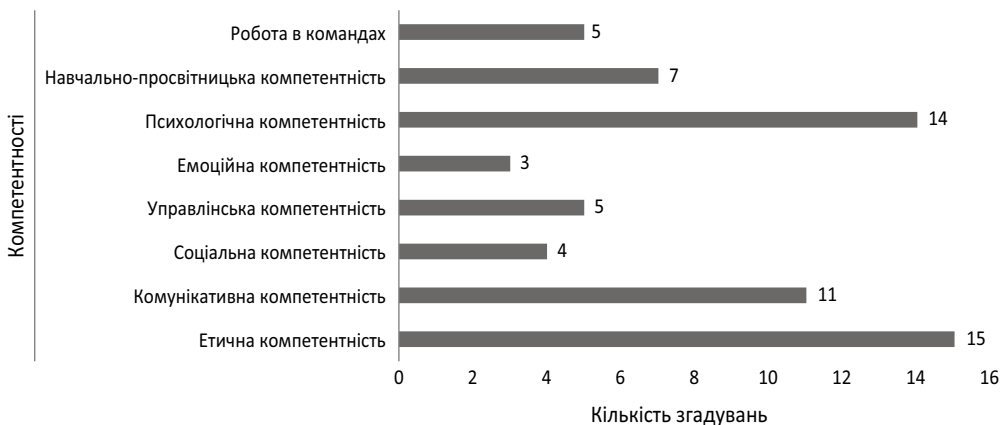


Рисунок. Результати контент-аналізу найбільш повторюваних компетентностей у стандартах вищої освіти бакалаврів різних спеціальностей, од.

Побудовано авторами за: [25].

ності в умовах складних соціальних взаємодій, цифрової трансформації та зростання етичних викликів, що, безумовно, позитивно позначиться на якості їхньої професійної підготовки.

Принагідно зауважимо, що в чинних стандартах вищої освіти першого (бакалаврського) рівня практично не передбачено результатів навчання, які охоплювали б навички «людини нової епохи» – метанавички (meta skills). Ідеться про універсальні здібності, що забезпечують людині здатність до швидкого навчання, саморозвитку, формування нових компетентностей та адаптації до змін. Наприклад, володіння англійською мовою є фаховою навичкою (hard skills), тимчасом як здатність до ефективного засвоєння будь-якої мови – уже метанавичкою. Meta skills формують мислення на зростання (growth mindset), яке «дає змогу впровадити в життя безперервну освіту (lifelong learning), щоб розвивати нові компетентності» [30] в умовах постійної трансформації професійного середовища. До таких компетентностей належать: пошук мети (здатність формулювати цілі, мотивувати інших на їх досягнення, долаючи труднощі); визначення больових точок (здатність ідентифікувати ключові проблеми й зони найбільшого впливу професійної діяльності); самосвідомість (здатність розпізнавати, регулювати власні емоції та поведінкові реакції в різних ситуаціях); креативність (здатність генерувати ідеї, формулювати гіпотези, знаходити інноваційні рішення як для нових, так і для усталених проблем); адаптивність (здатність до швидкого реагування на зміни, ефективної діяльності в нестабіль-

них умовах). Формуванню таких навичок за допомогою рефлексивних практик, проєктного навчання, міждисциплінарних завдань та розвитку емоційного інтелекту сприяє особистісно орієнтований підхід до організації освітнього процесу.

Водночас зауважимо, що особливості формування зазначених вище компетентностей мають свою специфіку для кожної спеціальності в різних галузях і прямо пропорційно залежать від характеру професійної діяльності. Це варто враховувати при розробленні змісту навчальних дисциплін, особливо в контексті міждисциплінарної інтеграції. Як приклад можна навести працю, в якій дослідники аналізують педагогіку технічної комунікації, систематизуючи літературу з метою визначення ефективних педагогічних стратегій у цій сфері [24]. Автори розглядають цілі навчання, методи викладення матеріалу, зміст, стратегії оцінювання й теоретичні засади, на яких ґрунтується викладання технічної комунікації. Такий підхід дає змогу адаптувати освітній процес до специфіки професійної діяльності, забезпечуючи розвиток у майбутніх фахівців релевантних комунікативних навичок.

Таким чином, від сучасного викладача ЗВО вимагається не лише володіння фаховими знаннями, а й здатність до гнучкого реагування на освітні виклики, адаптації до змін і створення умов для розвитку особистості студента. Це зумовлено не лише потребами ринку праці, а й запитам самим здобувачів освіти, які прагнуть осмислювати світ, формувати власні погляди, виявляти проблеми, робити науково обґрун-

товані висновки та застосовувати знання в матеріальному, інтелектуальному й культурному контекстах [23]. Методи викладання, навчання та оцінювання суттєво трансформуються, що приводить до зміни ролей учасників освітнього процесу: студенти отримують більше автономії в побудові власної освітньої траєкторії, а викладачі – відповідальність за створення сприятливого навчального середовища, яке стимулює самостійність, рефлексивність і мотивацію до навчання [21].

У цьому контексті особистісно орієнтоване викладання набуває особливого значення як педагогічна стратегія, що забезпечує гуманізацію освітнього процесу, розвиток ключових компетентностей і підтримку індивідуального зростання здобувачів освіти. Воно дає змогу враховувати галузеву специфіку, професійні потреби та особистісні особливості студентів, сприяючи формуванню таких навичок, як етичне мислення, психологічна стійкість, комунікативна гнучкість і здатність до безперервного навчання. Такий підхід дає можливість викладачеві виступати не лише джерелом знань, а й фасилітатором розвитку, наставником, який підтримує індивідуальну освітню траєкторію студента [31].

Отже, особистісно орієнтоване викладання постає не лише методологічним підґрунтям, а й системним чинником трансформації освітнього процесу у ЗВО, що відповідає сучасним вимогам до якості освіти, професійної мобільності та соціальної відповідальності [32].

Підсумовуючи, слід зазначити, що результати цього дослідження підтверджують актуальність розвитку

компетентностей, необхідних майбутнім фахівцям як для професійної реалізації, так і для особистісного та громадянського життя [33]. Ідеться, зокрема, про обізнаність та відданість принципам сталого розвитку, як зазначено в Заяві Глобального політичного форуму міністрів освіти, ухваленій 30 травня 2024 р. у Тірані. У документі наголошується на необхідності поглиблення взаємодії ЗВО зі стейкхолдерами, включаючи роботодавців, місцеві громади та ін.

Тож результати контент-аналізу підтверджують доцільність трансформації психолого-педагогічної підготовки у ЗВО на засадах особистісно орієнтованого підходу. Така трансформація сприятиме формуванню ключових, м'яких (soft skills) і фахових (hard skills) компетентностей, що є критично важливими в міжособистісному, професійному та соціальному контекстах. На особливу увагу заслуговує той факт, що в багатьох непедагогічних і непсихологічних спеціальностях психолого-педагогічна підготовка є непрямо необхідною для досягнення загальних і фахових результатів навчання, зокрема в аспектах комунікації, етики, соціальної взаємодії, управління людьми. Це підкреслює важливість інтеграції психолого-педагогічної складової в освітні програми навіть там, де вона формально не передбачена.

У сучасних умовах якості освітніх програм визначається їх актуальністю, яка передусім зосереджена на відповідності запитам ринку праці, потребах зацікавлених сторін, а в умовах сьогодення – також на потребах оборони України та її подальшого відновлення [34, с. 5]. Тому особлива роль ЗВО полягає у формуванні

гармонійної особистості, патріота, свідомого громадянина, здатного до інноваційної й науково-дослідної діяльності. При цьому всі учасники професійної підготовки у ЗВО мають усвідомлювати свою відповідальність і значущість у цьому процесі.

Отже, створюється концептуальне підґрунтя для інтеграції психолого-педагогічних дисциплін в освітні програми технічних, економічних, юридичних, аграрних та інших спеціальностей. Така інтеграція може реалізуватися через вибіркові дисципліни («Психологія професійної діяльності», «Психологія стресу та саморегуляції», «Етика спілкування», «Педагогіка розвитку особистості», «Педагогіка критичного мислення» тощо); модулі з педагогіки («Емоційний інтелект і саморегуляція», «Педагогіка інноваційного мислення», «Педагогіка цифрової взаємодії», «Психологія і педагогіка адаптивності до змін»); практичні тренінги (педагогічної рефлексії, адаптивності в умовах змін), а також кейс-методи, симуляційні вправи.

Особистісно орієнтоване навчання передбачає розширення можливостей кожного здобувача освіти, упровадження нових підходів до викладання та навчання, ефективну науково-методичну підтримку. Це включає розроблення сучасних навчально-методичних матеріалів, програм, посібників, а також чітке орієнтування студентів на формування індивідуальної освітньої траєкторії. Модернізація навчальних програм набуває характеру безперервного процесу, що сприяє підвищенню якості освіти, забезпеченню її гнучкості й індивідуалізації професійної підготовки. У цьому контексті важливу роль відіграє співпраця науков-

ців із представниками студентського самоврядування, роботодавцями та іншими стейкхолдерами, що дає змогу узгоджувати результати навчання з міжнародними орієнтирами й актуальними потребами суспільства.

Усе це актуалізує потребу в системному переосмисленні психолого-педагогічної підготовки у ЗВО, зокрема крізь призму особистісно орієнтованого викладання. Для структурованого представлення цього процесу доцільно звернутися до концептуальної рамки, яка уможливорює розгляд особистісно орієнтованого викладання як чинника трансформації освітнього середовища. Така рамка охоплює ключові компоненти: цільовий (визначає стратегічну мету – формування гармонійної, відповідальної, інноваційної особистості); змістовий (створює основу навчального наповнення, включаючи психолого-педагогічну складову та meta skills); процесуальний (охоплює методи, форми й технології особистісно орієнтованого навчання); суб'єктний (акцентує на взаємодії викладачів, студентів і стейкхолдерів); результативний (відображає досягнуті компетентності й готовність до професійної діяльності) та адаптивний (забезпечує оновлення змісту й методів відповідно до змін у суспільстві та на ринку праці), а також демонструє взаємодію цих компонентів у межах системного підходу до оновлення освітніх програм. Це створює концептуальне підґрунтя для подальших наукових і прикладних розробок у сфері вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні моделей особистісно орієнтованого викладання психолого-педагогічних дисциплін.

Список використаних джерел

1. The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. EHEA. 2009. URL: ehea.info/media/ehea.info/file/20090223-Ostend/54/2/BFUG_Board_CZ_19_4_draft_communique_200209_594542.pdf.
2. Кремень В. Г., Луговий В. І., Саух П. Ю. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. Т. 5. № 2. С. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5228>.
3. Шатирко Л. О. Виклики війни, їх відображення в освітньому просторі: психологічні інтерпретації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2024. Т. 6. № 2. С. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6231>.
4. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб., 2-ге вид., перероб. і допов. Київ : Академвидав, 2007. 616 с.
5. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/286-2022-%D1%80/>.
6. План для реалізації Ukraine Facility 2024–2027. *Ukraine Facility*. URL: <https://www.ukrainefacility.me.gov.ua/>.
7. Косенко П. Методика особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 174 с. URL: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0409U005650/>.
8. Цюряк І. О. Методика застосування особистісно орієнтованих технологій навчання в процесі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 181 с. URL: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0409U004822/>.
9. Мазайкіна І. О. Формування готовності майбутніх учителів до застосування особистісно-орієнтованих педагогічних технологій навчання іноземних мов у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2018. 213 с. URL: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0418U002166/>.
10. Гладка О. В. Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кривий Ріг, 2010. 175 с. URL: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0410U005942/>.
11. Джава Н. А. Дидактичні засади реалізації особистісно-орієнтованого підходу у навчанні іноземних мов учнів старшої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2010. 174 с. URL: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0410U002237/>.
12. Ткаченко В. В. Формування професійної компетентності майбутніх соціологів засобами особистісно-орієнтованих технологій навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2016. 183 с. URL: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0416U002444/>.
13. Романчук Н. О. Підготовка майбутнього інженера-педагога до особистісно-орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 170 с. URL: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0411U006374/>.
14. Дзюба П. М. Професійне становлення майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах особистісно-орієнтованого навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2011. 165 с. URL: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0411U003300/>.
15. Мухіна Г. В. Дидактичні умови реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих юридичних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2012. 189 с. URL: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0412U005395/>.

16. Богомолова І. В. Організаційно-педагогічні умови особистісно-орієнтованого навчання учнів вечірньої загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2008. 171 с. URL: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0408U000653/>.
17. Іванова О. Ю. Педагогічні умови забезпечення якості освіти старшокласників ліцею в особистісно-орієнтованій системі навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2009. 179 с. URL: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0409U000171/>.
18. Луценко В. В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2002. 186 с. URL: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0403U000063/>.
19. Петренко Л., Зеліковська О. Особистісно орієнтоване викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти: стан наукової розробленості. *Професійна педагогіка*. 2025. Т. 1. № 30. С. 246–258. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2025.30.246-258>.
20. Gower A., Loukkola T., Peterbauer H. Student-centered learning: approaches to quality assurance. Brussels : European University Association, 2019. 22 p. URL: https://www.eua.eu/downloads/publications/student-centred%20learning_approaches%20to%20quality%20assurance%20report.pdf.
21. Fernandes S., Abelha M., Alves A. C., Ferreira Oliveira A. T. Editorial: Pedagogic innovation and student learning in higher education: perceptions, practices and challenges. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9, 1336214. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1336214>.
22. Bremner N., Sakata N., Cameron L. The outcomes of learner-centred pedagogy: A systematic review. *International Journal of Educational Development*. 2022. Vol. 94, 102649. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102649>.
23. Rahman L. Pedagogical Approach in STEM Education: A Literature Review. *International Journal of Engineering Research & Technology*. 2024. Vol. 13, Iss. 9. URL: <https://www.ijert.org/pedagogical-approach-in-stem-education-a-literature-review>.
24. Liu W., Jamaludin Kh. A., Hamzah M. I., Song Z. Implementation of Technical Communication Pedagogy in Higher Education Institutions: A Systematic Literature Review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2024. Vol. 23, No. 9. P. 307–324. DOI: <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.9.16>.
25. Затверджені стандарти вищої освіти / М-во освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzeni-standarti-vishchoi-osviti>.
26. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 № 266. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF/ed20170211#Text>.
27. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
28. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 01.06.2021 № 600. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf>.
29. Бахрушин В. Компетентності і результати навчання у нових стандартах вищої освіти. *Освітня політика*. 2016. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/702-kompetentnosti-i-rezultati-navchannya-u-novikh-standartakh-vishchoji-osviti>.
30. Prasittichok P., Klaykaew K. K. Meta-skills development needs assessment among undergraduate students. *Heliyon*. 2022. Vol. 8, Iss. 1, e08787. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08787>.

31. Bhardwaj V., Zhang S., Tan Y. Q., Pandey V. Redefining learning: student-centered strategies for academic and personal growth. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10, 1518602. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1518602>.

32. Li M., Liu X. Enhancing humanities and social sciences curriculum in engineering institutions by using interdisciplinary approaches. *Cogent Education*. 2025. Vol. 12, Iss. 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186x.2024.2433831>.

33. Tirana Ehea Ministerial Conference 29–30 May 2024 – Global Policy Forum Statement. *National Erasmus+ Office – Ukraine*. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2024/05/tirana_global-policy-forum-statement_2_neo_here_en_ua.pdf.

34. Роз'яснення щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми : метод. посіб. / А. Бутенко та ін. Київ : Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2024. 127 с. URL: <https://surl.li/nzvqhq>.

Larysa Petrenko

Dr. Sc. (Pedagogical), Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine, laravipmail@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7604-7273>

Olena Zelikovska

Ph. D. (Pedagogical), Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine, o.zelikovska@knu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6559-9101>

LEARNER-CENTERED TEACHING AS A VECTOR FOR TRANSFORMATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. *The study analyzes national and international research works alongside policy documents to identify and address the challenges emerging under the influence of globalization and technological advancement with the emphasis on the growing significance and potential of learner-centered teaching within higher education institutions. The analysis of approved bachelor-level higher education standards across disciplines enabled the authors to identify major trends in defining learning outcomes and categorize them into key and professional competencies. It is argued that the development of these competencies requires a profound transformation and diversification of psychological and pedagogical course content to align it with professional field-specific contexts. The findings indicate that the psychological and pedagogical component is integral to multiple study programs, ensuring that learners achieve both general and professional outcomes. The identified outcomes were structured into two groups – generic and professional competencies – providing a basis for structuring the psychological and pedagogical dimensions of educational programs and identifying avenues for their ongoing development. The study highlights the importance of developing meta-skills in future professionals as universal competencies that support adaptability, personal development,*

and lifelong learning, despite their limited representation in current educational standards. To enable a systemic rethinking of psychological and pedagogical course content from a learner-centered perspective, the research introduces a conceptual framework of learner-centered teaching in these disciplines for their implementation in higher education. The framework integrates target, content, procedural, subjective, outcome-oriented, and adaptive components, illustrating their interconnection within a systemic approach to educational program renewal. The practical significance of the framework lies in providing a methodological foundation for developing, revising, and adapting psychological and pedagogical programs that reflect disciplinary specificity, the learners' educational needs and the labor market demand.

Keywords: student-centered learning, psychological and pedagogical training, meta-skills, educational standards, humanization of education, interdisciplinarity, conceptual framework, quality of professional training of specialists.

References

1. EHEA. (2009). *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade*. Retrieved from https://ehea.info/media.ehea.info/file/20090223-Ostend/54/2/BFUG_Board_CZ_19_4_draft_communique_200209_594542.pdf.
2. Kremen, V. H., Luhovyi, V. I., & Saukh, P. Yu. (2023). Higher education of Ukraine under martial law and during post-war recovery: Challenges and responses. *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 5(2), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5228> [in Ukrainian].
3. Shatyrko, L. O. (2024). Challenges of war and their reflection in the educational space: Psychological interpretations. *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 6(2), 22-34. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6231> [in Ukrainian].
4. Volkova, N. P. (2007). *Pedagogy*. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].
5. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2022). *On the approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032* (Decree No. 286-p, February 23). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/286-2022-%D1%80/> [in Ukrainian].
6. Ukraine Facility. (n. d.). *Plan for the implementation of Ukraine Facility 2024–2027*. Retrieved from <https://www.ukrainefacility.me.gov.ua/> [in Ukrainian].
7. Kosenko, P. (2009). *Methodology of personality-oriented teaching of musical instrument performance for future music teachers*. (Candidate's thesis). Kyiv. Retrieved from <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0409U005650/> [in Ukrainian].
8. Tsiuriak, I. O. (2009). *Methodology for applying personality-oriented teaching technologies in the process of conducting and choral training of future music teachers*. (Candidate's thesis). Kyiv. Retrieved from <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0409U004822/> [in Ukrainian].
9. Mazaikina, I. O. (2018). *Formation of future teachers' readiness to apply personality-oriented pedagogical technologies in teaching foreign languages in professional activities*. (Candidate's thesis). Vinnytsia. Retrieved from <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0418U002166/> [in Ukrainian].
10. Hladka, O. V. (2010). *Formation of future foreign language teachers' readiness for personality-oriented teaching of senior pupils*. (Candidate's thesis). Kryvyi Rih. Retrieved from <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0410U005942/> [in Ukrainian].
11. Dzhava, N. A. (2010). *Didactic principles for implementing the personality-oriented approach in foreign language teaching for high school students*. (Candidate's thesis). Kyiv. Retrieved from <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0410U002237/> [in Ukrainian].

12. Tkachenko, V. V. (2016). *Formation of professional competence of future sociologists through personality-oriented learning technologies*. (Candidate's thesis). Pereiaslav-Khmelnytskyi. Retrieved from <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0416U002444/> [in Ukrainian].
13. Romanchuk, N. O. (2011). *Preparation of future engineering and pedagogical specialists for personality-oriented teaching in vocational and technical education institutions*. (Candidate's thesis). Kyiv. Retrieved from <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0411U006374/> [in Ukrainian].
14. Dziuba, P. M. (2011). *Professional development of future border guard officers under personality-oriented learning conditions*. (Candidate's thesis). Khmelnytskyi. Retrieved from <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0411U003300/> [in Ukrainian].
15. Mukhina, H. V. (2012). *Didactic conditions for implementing personality-oriented learning for cadets in higher law educational institutions*. (Candidate's thesis). Sloviansk. Retrieved from <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0412U005395/> [in Ukrainian].
16. Bohomolova, I. V. (2008). *Organizational and pedagogical conditions for personality-oriented learning of evening secondary school students*. (Candidate's thesis). Kherson. Retrieved from <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0408U000653/> [in Ukrainian].
17. Ivanova, O. Yu. (2009). *Pedagogical conditions for ensuring the quality of high school students' education in a personality-oriented learning system*. (Candidate's thesis). Kharkiv. Retrieved from <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0409U000171/> [in Ukrainian].
18. Lutsenko, V. (2002). *Organization of students' independent work under personality-oriented learning conditions*. (Candidate's thesis). Kharkiv. Retrieved from <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0403U000063/> [in Ukrainian].
19. Petrenko, L., & Zelikovska, O. (2025). Personality-oriented teaching of psychological and pedagogical disciplines in higher education institutions: The state of scientific development. *Professional Pedagogy*, 1(30), 246–258. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2025.30.246-258> [in Ukrainian].
20. Gower, A., Lukkola, T., & Peterbauer, H. (2019). *Student-centered learning: Approaches to quality assurance*. Brussels: European University Association. Retrieved from https://www.eua.eu/downloads/publications/student-centred%20learning_approaches%20to%20quality%20assurance%20report.pdf.
21. Fernandes, S., Abelha, M., Alves, A. C., & Ferreira Oliveira, A. T. (2024). Editorial: Pedagogic innovation and student learning in higher education: Perceptions, practices and challenges. *Frontiers in Education*, 9, 1336214. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1336214>.
22. Bremner, N., Sakata, N., & Cameron, L. (2022). The outcomes of learner-centred pedagogy: A systematic review. *International Journal of Educational Development*, 94, 102649. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102649>.
23. Rahman, L. (2024). Pedagogical Approach in STEM Education: A Literature Review. *International Journal of Engineering Research & Technology*, 13(9). Retrieved from <https://www.ijert.org/pedagogical-approach-in-stem-education-a-literature-review>.
24. Liu, W., Jamaludin, Kh. A., Hamzah, M. I., & Song, Z. (2024). Implementation of technical communication pedagogy in higher education institutions: A systematic literature review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(9), 307–324. DOI: <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.9.16>.
25. Ministry of Education and Science of Ukraine. (n.d.). *Approved higher education standards*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzeni-standarti-vishchoi-osviti> [in Ukrainian].

26. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2015). *On approval of the list of fields of knowledge and specialties for which higher and pre-higher professional education is provided* (Resolution No. 266, April 29). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF/ed20170211#Text> [in Ukrainian].
27. Verkhovna Rada of Ukraine. (2014). *On Higher Education* (Act No. 1556-VII, July 1). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
28. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). *Methodological recommendations for the development of higher education standards* (Order No. 600, June 1). Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf> [in Ukrainian].
29. Bakhrushyn, V. (2016). Competences and learning outcomes in the new higher education standards. *Educational Policy*. Retrieved from <http://education-ua.org/ua/articles/702-kompetentnosti-i-rezultati-navchannya-u-novikh-standartakh-vishchoji-osviti>.
30. Prasittichok, P., & Klaykaew, K. K. (2022). Meta-skills development needs assessment among undergraduate students. *Heliyon*, 8(1), e08787. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08787>.
31. Bhardwaj, V., Zhang, S., Tan, Y. Q., & Pandey, V. (2025). Redefining learning: Student-centered strategies for academic and personal growth. *Frontiers in Education*, 10, 1518602. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1518602>.
32. Li, M., & Liu, X. (2025). Enhancing humanities and social sciences curriculum in engineering institutions by using interdisciplinary approaches. *Cogent Education*, 12(1), 2433831. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186x.2024.2433831>.
33. National Erasmus+ Office – Ukraine. (2024). *Tirana Ehea Ministerial Conference 29–30 May 2024 – Global Policy Forum Statement*. Retrieved from https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2024/05/tirana_global-policy-forum-statement_2_neo_here_en_ua.pdf.
34. Butenko, A., Denyskina, H., Yeremenko, O., Knysh, O., Simshah, I., & Trebenko, O. (2024). *Explanation on the application of the Criteria for assessing the quality of educational programs*. Kyiv: National Agency for Higher Education Quality Assurance. Retrieved from <https://surl.li/nzvqhq> [in Ukrainian].

Лохвицька Л. В.

кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі, Переяслав, Україна, Liubov.Lokhvytska@uhsp.edu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6852-5477>

Дем'яненко С. Д.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі, Переяслав, Україна, demianenko.lana@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0161-7024>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті окреслено потребу в забезпеченні ефективної професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до організації ігрової діяльності з дітьми. Наголошено на реалізації засадничих положень сучасної дошкільної освіти відповідно до трансформаційних процесів, що відбуваються в Українській державі. Метою дослідження є визначення готовності майбутніх вихователів до виконання професійних функцій шляхом з'ясування їхньої здатності застосовувати сформовані компетентності з освітнього компонента «Гра у закладах дошкільної освіти: цілісний погляд, системний підхід» за освітньо-професійною програмою першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А2 «Дошкільна освіта». Використано такі методи дослідження, як-от: теоретичні – аналіз і синтез, систематизація й конкретизація та узагальнення в опрацюванні науково-джерельної бази українських і зарубіжних учених із питань організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку та професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти; емпіричні – опитування здобувачів на основі складеної авторами анкети «Самооцінка готовності майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності дошкільників», кількісна та якісна інтерпретація отриманих результатів. На підставі проведеного анкетування встановлено, що здобувачі-бакалаври спеціальності А2 (колишній шифр 012) «Дошкільна освіта» продемонстрували переважно достатню сформованість фахових компетентностей стосовно опанування освітнього компонента, що свідчить про їхню якісну підготовку до майбутньої професійної діяльності. Зазначені респондентами труднощі можна усунути шляхом проведення практичних занять безпосередньо в закладі дошкільної освіти, що стимулюватиме формування вмінь і навичок організовувати ігрову діяльність із дітьми дошкільного віку. Задля вдосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів щодо реалізації завдань ігрової діяльності в освітньому процесі з дошкільниками потрібно враховувати сучасні тенденції та новітні здобутки з питань гри як в українській, так і у світовій дошкільній освіті, що стане основою для подальшого наукового пошуку.

Ключові слова: професійна підготовка, вища освіта, вихователі, діти дошкільного віку, заклад дошкільної освіти, гра, освітній процес.

JEL classification: I21.

DOI: 10.32987/2617-8532-2025-4-113-127.

Трансформаційні процеси, притаманні розвитку освітньої галузі Української держави, зумовлені низкою чинників, як-от: оновлення змісту, пошук дієвих форм та інноваційних підходів до реалізації основних концептуальних завдань, що викладені в нормативних документах. Окреслені тенденції зазначено в новому Законі України «Про дошкільну освіту» (2024), який регулює організацію освітнього процесу в закладах дошкільної освіти [1]. Зважаючи на потребу підвищення якості дошкільної освіти, постає актуальне питання: забезпечення ефективності підготовки фахівців для роботи з дітьми дошкільного віку. Кваліфікаційні вимоги до формування професійних компетентностей вихователя закладу дошкільної освіти викладено у відповідному Професійному стандарті (2021) [2]. Узгодження його з державним Стандартом вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019) забезпечує конкурентоспроможність майбутніх вихователів та їх відповідність сучасним вимогам на ринку праці [3].

Ефективна професійна підготовка, що здійснюється в закладах вищої освіти, передбачає оволодіння майбутніми фахівцями дошкільної освіти системою знань щодо організації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку та формування вмінь і навичок із практичного використання сучасних технологій у роботі з дошкільниками [4; 5]. Важливим завданням у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності, як зауважують українські (А. Бубін, Є. Дурманенко й А. Циплюк [6]; С. Довбня і Р. Шулигіна

[7]) та зарубіжні (А. Цакан і Д. Асер [8]; Л. Лі [9]) учені, є сформованість компетентностей до впровадження гри як провідного виду діяльності в дошкільному віці та наскрізного підходу у взаємодії з дітьми в організації освітнього процесу. Отже, зважаючи на потребу в забезпеченні ефективної професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації засадничих положень сучасної дошкільної освіти відповідно до чинних нормативно-правових документів і трансформаційних процесів, які відбуваються в нашій державі, актуальним для наукового осмислення й практичного впровадження є питання готовності фахівців до організації ігрової діяльності з дітьми дошкільного віку.

Метою дослідження є визначення готовності майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку.

Завдання: здійснити теоретичне обґрунтування професійної підготовки майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності з дітьми дошкільного віку та з'ясувати їх готовність застосовувати сформовані компетентності з освітнього компонента «Гра у закладах дошкільної освіти: цілісний погляд, системний підхід» за освітньо-професійною програмою (ОПП) першого (бакалаврського) рівня спеціальності А2 «Дошкільна освіта» (в освітньому процесі одного з університетів України).

Для реалізації окресленої мети й завдань дослідження застосовано комплекс методів, а саме: теоретичні методи – аналіз, синтез, систематизація, конкретизація й узагальнення науково-джерельної бази, що вміщує праці як українських, так і зарубіж-

них учених, в яких окреслено сучасні тенденції з питань організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку, а також професійної підготовки фахівців-дошкільників у системі вищої освіти; емпіричні методи – локальне опитування здобувачів першого (бакалаврського) рівня, які навчаються за ОПП зі спеціальності А2 «Дошкільна освіта», з використанням складеної авторами анкети «Самооцінка готовності майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності дошкільників» (на базі Університету Григорія Сковороди в Переяславі); математичні методи – кількісна обробка отриманих даних, встановлення зв'язків у здійсненні якісної інтерпретації результатів.

Аналіз наукових праць у царині професійної підготовки фахівців дошкільної освіти (С. Паламар і Т. Науменко [10]; О. Красовська [11]; Т. Теличко [12]) дає підстави стверджувати, що нині відбувається активний пошук шляхів підвищення якості зазначеного процесу. Так, О. Красовська підкреслює, що в становленні майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти важливим є не лише формування його професійних компетентностей, а й інтегрування таких особистісних рис, як розвиток світогляду, обстоювання власної позиції, культивування мотивації до педагогічної діяльності [11]. Л. Козак [13], О. Бартків та Є. Дурманенко [14], А. Зубалій і Н. Котелянець [15] переконані, що освітній процес у закладах вищої освіти має ґрунтуватися на врахуванні індивідуальних та психологічних особливостей здобувачів освіти, що забезпечить гармонійне поєднання системи знань із розвитком професійних умінь і рис особистості у фаховій підготовці загалом.

Аналізу професійної підготовки майбутніх вихователів у контексті сформованості відповідних компетентностей щодо планування й проведення з дітьми різних ігор присвячено праці багатьох українських і зарубіжних учених (А. Бубін, Є. Дурманенко й А. Циплюк [6]; С. Довбня та Р. Шулигіна [7]; Л. Гаращенко, О. Літченко і Т. Шинкар [16]; Н. Каньоса та Л. Комарніцька [17]; С. Недович, М. Флір і П. Рай [18]). Наголошується на важливості розвитку в здобувачів системоутворювальних професійних умінь щодо наскрізного впровадження гри як підходу в умовах освітнього процесу закладу дошкільної освіти, проектування ігрової взаємодії дошкільників та забезпечення формування ігрової компетентності дитини [6; 7; 16]. Особливо ціннісним є забезпечення майбутніми вихователями освітнього потенціалу гри під час організації життєдіяльності дітей дошкільного віку; розвиток здатності до фасилітації ігрової взаємодії дошкільників в освітньому процесі, до використання безмежного арсеналу інструментів гри; формування вмінь створювати збагачений ігровий освітній простір [5; 17; 18]. Отже, майбутній вихователь має володіти комплексом професійних компетентностей, які сприятимуть успішній організації ним ігрової діяльності дітей дошкільного віку в контексті педагогічної практики підходу «концептуальний ігровий світ» [9].

Відповідно до зазначеного, вища освіта в нашій державі вирізняється істотними змінами, що полягають в імплементації нових освітніх технологій щодо підготовки педагогічних кадрів нової генерації для ринку праці. Для забезпечення ефективної підго-

товки майбутніх фахівців дошкільної освіти кафедра психології і педагогіки дошкільної освіти, яка функціонує в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі, долучилася до міжнародного проекту LEGO Foundation в Україні, що активно підтримується Міністерством освіти і науки України. Починаючи з 2023/2024 н. р. в освітньо-професійні програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності за тодішнім шифром 012 «Дошкільна освіта» було введено освітній компонент «Гра у закладі дошкільної освіти: цілісний погляд, системний підхід». Здобувачі другого курсу денної й заочної форм навчання опановують особливості налагодження ігрової взаємодії в період дошкільного дитинства, специфіку побудови партнерських взаємин в ігровій діяльності між усіма суб'єктами освітнього процесу. Основою слугує Парціальна програма розвитку дитини від 2-х до 6-ти років через гру «Творці майбутнього» з методичними рекомендаціями до неї, де окреслено практико спрямовані шляхи «гри як наскрізного підходу» [19]. Зміст освітнього компонента передбачає становлення особистості в контексті формування цілісного світогляду через гру, який сприятиме успішній самореалізації; переосмисленню гри як вільної, спрямованої й розвивальної діяльності.

Таким чином, виконане нами теоретичне обґрунтування професійної підготовки фахівців дошкільної освіти до організації ігрової діяльності дітей, а саме: окреслення засад становлення майбутніх вихователів, з'ясування особливостей готовності здобувачів освіти до реалізації завдань ігрової діяльності та специфіки гри у формуванні особистості

дитини дошкільного віку, дало підстави для висновку про необхідність проведення локального дослідження (опитування) задля з'ясування реального стану такої підготовки.

Анкета «Самооцінка готовності майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності дошкільників» складалася на основі поглядів таких учених, як С. Еліассон, Л. Петерсон і А. Ланц-Андерссон [5], А. Бубін, Є. Дурманенко та А. Циплюк [6], С. Довбня і Р. Шулигіна [7], щодо сутнісного значення взаємозв'язку між професійним розвитком вихователя закладу дошкільної освіти та врахуванням специфіки організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Сформульовані питання анкети передбачали з'ясування розуміння здобувачами освіти специфіки гри як підходу в освітньому процесі закладу дошкільної освіти після вивчення тематичного освітнього компонента (позначені шифрами Ро.1, Ро.2, Ро.3); їхнього ставлення до забезпечення ігрової діяльності дітей (шифри Ві.1, Ві.2, Ві.3) і безпосередньої реалізації на практиці виконання власних професійних функцій (шифри Ре.1, Ре.2, Ре.3). Два питання мали на меті визначити приналежність до форми навчання й наявність досвіду трудової діяльності за фахом, що важливо для аналітичного опису результатів дослідження.

Розроблена анкета спрямована на визначення сформованості у здобувачів освіти відповідних компетентностей і програмних результатів навчання щодо організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку (за Стандартом вищої освіти [3]). Серед них: «Інтегральні: здатність розв'язувати складні спеціалізовані

завдання та практичні проблеми в галузі дошкільної освіти з розвитку, навчання і виховання дітей раннього і дошкільного віку, що передбачає застосовування загальних психолого-педагогічних теорій і фахових методик дошкільної освіти та характеризується комплексністю та невизначеністю умов. Загальні: КЗ-6. Здатність до міжособистісної взаємодії. КЗ-8. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях. Фахові (спеціальні): КС-2. Здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості (довільність, самостійність, креативність, ініціативність, свобода поведінки, самосвідомість, самооцінка, самоповага). КС-13. Здатність до організації і керівництва ігровою (провідною), художньо-мовленнєвою і художньо-продуктивною (образотворча, музична, театральна) діяльністю дітей раннього і дошкільного віку.

Програмні результати навчання: ПР-02. Розуміти, описувати й аналізувати процеси розвитку, навчання та виховання дітей раннього і дошкільного віку з використанням базових психологічних і педагогічних понять та категорій. ПР-04. Розуміти і визначати особливості провідної – ігрової та інших видів діяльності дітей дошкільного віку, способи їх використання в розвитку, навчанні і вихованні дітей раннього і дошкільного віку. ПР-18. Володіти технологіями організації розвивального предметно-ігрового, природно-екологічного, пізнавального, мовленнєвого середовища в різних групах раннього і дошкільного віку» [3].

Респондентів, які долучалися до опитування, попередньо не інструктували, їм лише запропонували

дати відповіді на питання анкети в гугл-формі¹. Це дало змогу усунути будь-які сторонні впливи та забезпечило отримання неупереджених (фактичних) результатів на шляху досягнення зазначеної мети дослідження. Для участі в опитуванні було задіяно здобувачів освіти других курсів денної (13 осіб) і заочної (59 осіб) форм, які навчалися за ОПП першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 «Дошкільна освіта» в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі у 2024/2025 н. р. (номер шифру спеціальності був чинним у навчальному році, коли проводилось опитування). Вибірка респондентів зумовлена реалізацією навчального плану, в якому подано перелік професійно спрямованих освітніх компонентів, зокрема «Гра у закладах дошкільної освіти: цілісний погляд, системний підхід», що передбачений у 3-му й 4-му семестрах. Усього в емпіричному дослідженні взяло участь 72 здобувачі.

З'ясовано, що респондентами заповнено всі анкети, тому до уваги бралася кожна з наданих відповідей проведеного опитування. Результати кількісної обробки анкети щодо готовності майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку відображено на рисунку, до якого використано такі умовні позначення: група А – здобувачі освітнього рівня бакалавр денної форми навчання; група Б – здобувачі освітнього рівня бакалавр заочної форми навчання.

Наводимо результати аналізу локального дослідження, що започат-

¹ Анкета: Самооцінка готовності майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності дошкільників. URL: <https://forms.gle/wbUwjrskHePHxjgr7>.

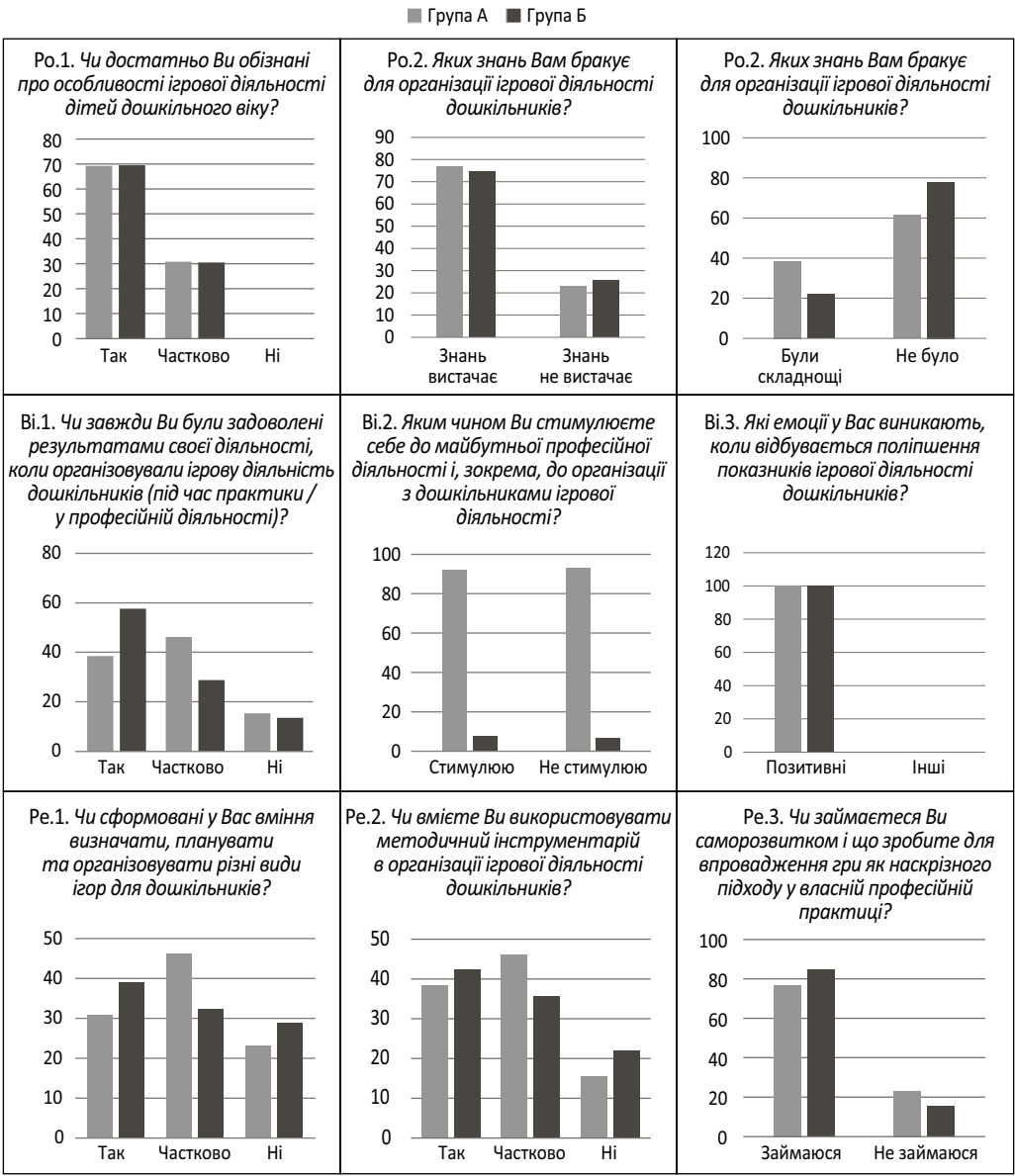


Рисунок. Розподіл відповідей респондентів за анкетною «Самооцінка готовності майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності дошкільників» (кількісні дані), %

Побудовано авторами.

ковано в зазначеному закладі вищої освіти, проведеного на основі кількісної обробки та якісної інтерпретації отриманих даних. На рисунку показано розуміння (Рo.1, Рo.2, Рo.3) готовності майбутніх вихователів до

організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку.

Як засвідчують відповіді на питання Рo.1, більшість здобувачів із групи А (69,23 %) і групи Б (69,49 %) вважали себе достатньо обізнаними

про особливості організації ігрової діяльності з дошкільниками. Близько третини респондентів в обох групах обрали варіант відповіді «частково»: 30,77 % (А) та 30,51 % (Б). Жоден із респондентів не надав заперечної відповіді на вказане питання.

Відповіді на питання Рo.2 засвідчили, що 76,92 % респондентів із групи А і 74,58 % респондентів із групи Б знають, як проводити ігри з дітьми. Водночас 23,08 % здобувачів із групи А та 25,42 % із групи Б вказали, що їм не вистачає практики, бракує досвіду організації ігрової діяльності та розуміння специфіки ігрових інтересів дітей, їхніх індивідуальних потреб і запитів щодо задоволення в грі.

Відповіді на питання Рo.3 розподілилися так: більшість опитаних зазначили, що в них не виникало великих труднощів у процесі навчання (група А – 61,54 %, група Б – 77,97 %). Проте 38,46 % респондентів із групи А й відповідно 22,03 % із групи Б вказали на виникнення труднощів під час опанування матеріалів освітнього компонента. Зокрема, на підставі узагальнень варіантів зазначеного це були: «складнощі в моделюванні освітнього процесу з урахуванням спектра гри» (23,08 % – група А, 11,86 % – група Б) та «як використувати гру в реалізації педагогіки партнерства у закладі дошкільної освіти» (15,38 % – група А, 10,17 % – група Б).

Отже, як показують результати опитування, більшість здобувачів розуміють сутність гри як підходу в організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, володіють знаннями щодо особливостей ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Отримані дані є фактично майже од-

наковими в обох групах, які долучилися до проведення дослідження, що слугує підтвердженням відсутності суттєвої різниці у вивченні ними освітнього компонента «Гра у закладах дошкільної освіти: цілісний погляд, системний підхід».

На рисунку також відображено результати кількісного аналізу ставлення, або відношення (Ві.1, Ві.2, Ві.3) майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Відповіді на питання Ві.1 розподілилися таким чином: 38,46 % здобувачів із групи А та 57,63 % здобувачів із групи Б задоволені результатами власної діяльності, коли організовують гру з дошкільниками. Частина респондентів віддали перевагу варіанту відповіді «частково», а саме 46,16 % (група А) та 28,81 % (група Б). Значно менше опитаних в обох групах (15,38 % із групи А і 13,56 % із групи Б) відповіли заперечно. Відмінність у результатах зумовлена тим, що здобувачі заочної форми навчання (на відміну від денної) мають досвід практичної діяльності, оскільки працюють на різних посадах у закладах дошкільної освіти.

Відповіді на питання Ві.2 показали, що майже всі респонденти зазначених груп прагнуть підвищити ефективність власної педагогічної діяльності (92,31 % із групи А та 93,22 % із групи Б). Висловлені варіанти відповідей об'єднано за таким спрямуванням: 1) заняття самоосвітою, зокрема «за власною ініціативою шукаю новинки в Інтернеті», «постійно слідкую за новинками, які пропонують дошкільні спільноти», «беру участь у тематичних вебінарах»; 2) обмін професійним (педагогічним) досвідом: «долучаюся до спільнот дошкільних

працівників у соцмережах, де обговорюються питання ігрової діяльності дітей», «відвідую семінари», «беру участь у методичних об'єднаннях із колективним переглядом організації різних видів ігор з дошкільниками»; 3) мотивація до кращих показників у виконанні трудових функцій: «стимулює до роботи те, що бачу, як діти розвиваються в грі, і хочеться ще кращого», «якщо діти граються гарно, то аж настрій поліпшується», «усвідомлення значимості моєї місії в житті дітей допомагає бути мотивованою». Аналіз відповідей показав, що здобувачі, які не працюють в закладі дошкільної освіти, стимулом до майбутньої професійної діяльності вважають здебільшого самоосвіту; а ті, хто працює за спеціальністю, віддають перевагу різним видам обміну передовим педагогічним досвідом, участі в тематичних вебінарах та спілкуванню в групах соцмереж.

На питання Ві.3 респонденти обох груп без винятку дали позитивну відповідь (100 % здобувачів у кожній групі). Ось деякі з їхніх відповідей: «Передусім це радість і задоволення, що моя праця має позитивний вплив на розвиток дітей», «Відчувається гордість за досягнення поставленої мети, що зусилля, які роблю, мають родючі плоди», «Внутрішня задоволеність за внесок у життя дітей, що мотивує для подальшої роботи».

Отже, здобувачі адекватно сприймають свою причетність як до організації ігрової діяльності, так і до забезпечення освітнього процесу з дітьми дошкільного віку загалом. Вони емоційно залучені до професійної діяльності – під час як проходження педагогічної практики, так і виконання власної трудової діяльно-

сті (виражають своє ставлення через самооцінку та емоції, що виникають у ході організації ігрової діяльності з дітьми дошкільного віку).

На рисунку також подано результати кількісного аналізу щодо готовності майбутніх вихователів до реалізації (Ре.1, Ре.2, Ре.3) завдань ігрової діяльності дошкільників. Відповіді здобувачів на питання Ре.1 дають підстави стверджувати, що майже третина опитаних ще не володіють «жорсткими» вміннями визначати, планувати й організовувати ігрову діяльність дошкільників, зокрема 23,08 % здобувачів із групи А та 28,81 % здобувачів із групи Б. Серед тих, хто вважає, що має такі вміння, 30,77 % респондентів із групи А та 38,98 % респондентів із групи Б (це пояснюється тим, що в цій групі навчаються здобувачі, які здебільшого працюють у закладах дошкільної освіти). Про часткову сформованість умінь проводити різні види ігор із дітьми дошкільного віку повідомили 46,15 % опитуваних із групи А і 32,21 % опитаних із групи Б. Отримані результати засвідчують потребу у створенні таких умов, в яких здобувачі могли б безпосередньо контактувати з дітьми дошкільного віку та реалізовувати засвоєні в аудиторному середовищі університету знання на практиці.

Аналіз відповідей на питання Ре.2 показав, що 38,46 % здобувачів із групи А та 42,38 % здобувачів із групи Б уміють використовувати методичний інструментарій в організації ігрової діяльності дошкільників, що засвідчує їхню фаховість у майбутній професійній діяльності. Майже стільки ж респондентів, але із заміною щодо показників за групами,

зазначили в анкеті варіант «частково», а саме 46,15 % (група А) і 35,59 % (група Б), що вказує на потребу в посиленні практико орієнтованості у викладанні освітнього компонента «Гра у закладах дошкільної освіти: цілісний погляд, системний підхід». Значно менша частина опитаних відповіли заперечно, а саме 15,39 % (група А) та 22,03 % (група Б).

Відповіді на відкрите питання Ре.3 узагальнено за двома категоріями: «займаюся» й «не займаюся». За результатами аналізу отриманих відповідей з'ясовано, що більшість респондентів переймаються проблемою підвищення рівня фахових компетентностей щодо майбутньої професійної діяльності (група А – 76,92 %, група Б – 84,75 %). На жаль, певна частина здобувачів не дбають про те, як вони реалізовуватимуть здобуті знання й уміння щодо організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку на практиці (група А – 23,08 %, група Б – 15,25 %). Найчастіше здобувачі, які зазначили, що займаються саморозвитком, вказали такі кроки для подальшого впровадження гри як наскрізного підходу: «запишуся на онлайн-заняття з цього курсу (група А – 38,46 %, група Б – 40,68 %); «буду залучати батьків до партнерства щодо організації ігрової діяльності дітей» (група А – 38,46 %, група Б – 44,08 %). Тобто позиції респондентів розподілилися майже порівну між двома шляхами: професійним зростанням і співпрацею з родинами вихованців, що є позитивним фактом.

Отже, як показали результати анкетування, у здобувачів загалом є знання про особливості організації ігрової діяльності з дітьми дошкільного віку, вони емоційно позитивно

налаштовані на виконання цієї трудової функції, однак їм бракує вмінь щодо планування й безпосереднього забезпечення освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Опитування виявило певні особливості стану професійної підготовки вихователів до організації ігрової діяльності дошкільників і потребу в посиленні практичної частки у викладанні освітнього компонента «Гра у закладах дошкільної освіти: цілісний погляд, системний підхід», зокрема відпрацюванні сформованих умінь і навичок безпосередньо в умовах майбутньої професійної діяльності. Апробація викладання освітнього компонента свідчить про велику зацікавленість здобувачів у реалізації діяльнісного підходу, у т. ч. у сенсі його використання на практиці у фокусі організації ігрової діяльності дошкільників. Застосування ігрових активностей на заняттях з освітнього компонента сприяє розвитку в майбутніх вихователів умінь забезпечувати соціально-емоційний розвиток дітей, формувати відповідні їхньому віку ключові компетентності та універсальні навички успішного життя, а також надавати підтримку і сприяти благополуччю вихованців.

Оскільки отримані результати готовності майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку презентують лише обмежену (локальну) вибірку здобувачів освіти одного з університетів, що долучений до Міжнародного проєкту LEGO Foundation в Україні, ці дані потребують підтвердження на основі результатів опитування респондентів із кількох інших закладів вищої освіти, в яких викладається освітній компонент «Гра у закладі дошкільної

освіти: цілісний погляд, системний підхід». Це дасть змогу зробити остаточні висновки щодо його репрезентативності й поширення результатів на генеральну сукупність. Зважаючи на те, що результати опитування дали підстави з'ясувати певні тенденції реального стану, потенціалу та можливих шляхів удосконалення зазначеного освітнього компонента, наукова новизна дослідження полягає в тому, що в ньому виявлено виклики щодо питань організації ігрової діяльності майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти в контексті освітнього компонента «Гра у закладах дошкільної освіти: цілісний погляд, системний підхід».

Дискусійними залишаються питання стосовно дієвих шляхів формування у майбутніх вихователів навичок організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Оскільки проведення занять з освітнього компонента у формі тренінгів виявило брак практико орієнтованості, що підтверджено отриманими результатами, посилення потребує не його змістове наповнення, а розвиток здатності здобувачів проводити різні види ігор безпосередньо з дошкільниками. Такий орієнтир у професійній підготовці може бути реалізовано як ігрову взаємодію з дітьми в закладах дошкільної освіти, тобто виїзні заняття на бази педагогічних практик чи заняття в аудиторії у формі рольових перевтілень «вихователь – вихованці». Вбачаємо дискусійність і стосовно того, що можуть проводитися заняття обох видів, але з різною пріоритетністю (коли переважають заняття якогось одного виду), що пов'язано зі складанням та узгодженням розкладу, місцем розта-

шування закладів вищої й дошкільної освіти (територіальною близькістю / віддаленістю), що впливатиме на часове переміщення, аби не порушити освітній процес.

Узагальнюючи викладене, зауважимо, що питання професійної підготовки фахівців дошкільної освіти до організації ігрової діяльності дітей є предметом дослідження як українських, так і зарубіжних учених. Наукову спільноту цікавлять різні аспекти зазначеного феномена – від підвищення якості освітнього процесу в закладах вищої освіти до конкурентоспроможності фахівця-дошкільника на ринку праці відповідно до сформованих у нього під час навчання різних компетентностей. Оскільки ігрова діяльність у дошкільному віці є провідним видом діяльності, готовність майбутніх вихователів до реалізації її завдань вбачається одним із важливих напрямів професійного становлення. Ефективність цього процесу забезпечується під час опанування здобувачами освітнього компонента «Гра у закладах дошкільної освіти: цілісний погляд, системний підхід», що передбачено ОПП для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності А2 «Дошкільна освіта». Проведене локальне опитування дало змогу з'ясувати готовність майбутніх фахівців до застосовування сформованих компетентностей із цього освітнього компонента. Здобувачі освіти показали переважно достатні програмні результати навчання, що свідчить про їхню якісну підготовку до виконання трудових функцій у майбутній професійній діяльності в контексті організації ігрової діяльності дошкільників.

Виявлені в респондентів труднощі може бути усунено шляхом проведення практичних занять з освітнього компонента «Гра у закладах дошкільної освіти: цілісний погляд, системний підхід» безпосередньо в закладі дошкільної освіти, що стимулюватиме формування в них умінь і навичок організовувати ігрову діяльність з дітьми дошкільного

віку. Основу для подальшого наукового пошуку становитиме вивчення й урахування сучасних тенденцій та новітніх здобутків із питань гри як в українській, так і у світовій дошкільній освіті задля вдосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів до реалізації завдань ігрової діяльності в освітньому процесі з дошкільниками.

Список використаних джерел

1. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>.
2. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» : наказ Міністерства економіки України від 19.10.2021 № 755-21. URL: <https://mon.gov.ua/npra/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>.
3. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 № 1465. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf>.
4. Tepetaş M., Ünsal A., Tepetaş Cengiz G. S. Evaluation of problematic technology use in preschool children. *European Psychiatry*. 2024. Vol. 67, Special Iss. 1. P. 194. DOI: <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.421>.
5. Eliasson S., Peterson L., Lantz-Andersson A. A systematic literature review of empirical research on technology education in early childhood education. *International Journal of Technology and Design Education*. 2023. Vol. 33. P. 793–818. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10798-022-09764-z>.
6. Бубін А. О., Дурманенко Є. А., Циплюк А. М. Особливості професійної підготовки майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності дітей. *Академічні студії. Сер. : Педагогіка*. 2024. № 2. С. 51–58. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.2.8>.
7. Довбня С., Шулигіна Р. Підготовка майбутніх вихователів до формування ігрової компетентності у дітей дошкільного віку на матеріалі дисципліни «Практикум з ігрової діяльності дітей дошкільного віку». *Вісник науки та освіти*. 2023. № 7 (13). С. 475–486. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7\(13\)-475-486](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7(13)-475-486).
8. Sakan A., Acer D. Analysis of preschool children's outdoor play behaviours. *Journal of Outdoor and Environmental Education*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42322-024-00174-4>.
9. Li L. Developing a pedagogy of play: toddlers' conceptual learning in a PlayWorld. *Early Years*. 2022. Vol. 42, Iss. 3. P. 278–292. DOI: <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1739002>.
10. Паламар С., Науменко М. Підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в контексті сучасних освітніх парадигм. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 2 (29). С. 105–120. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.2.9>.

11. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти та початкової школи в умовах ступеневого навчання : монографія / за ред. О. О. Красовської. Рівне : О. Зень, 2021. 560 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi78/0057605.pdf>.
12. Теличко Т. Професійна підготовка майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти: психолого-педагогічний аспект. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. № 2 (51). С. 171–174. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.171-174>.
13. Козак Л. Формування готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до інноваційної діяльності на засадах проєктного навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2021. № 35 (1). С. 71–77. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2021.3510>.
14. Бартків О. С., Дурманенко Є. А. Підготовка майбутніх вихователів до інтегрованого навчання дітей у закладах дошкільної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 81. С. 129–133. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.81.23>.
15. Зубалій А., Котелянець Н. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. *Grail of Science*. 2023. № 27. С. 470–475. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.12.05.2023.076>.
16. Гаращенко Л., Ліміченко О., Шинкар Т. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічного супроводу ігрової діяльності дітей раннього віку. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2023. № 40 (2). С. 52–58. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.408>.
17. Каньоса Н. Г., Комарніцька Л. М. Психологічні аспекти організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку. *Габітус*. 2023. Вип. 48. С. 71–75. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.48.12>.
18. Nedovic S., Fleeer M., Rai P. Conceptual PlayWorld intervention in a toddler playgroup: Creating new conditions for parent-toddler collective imaginary play. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2025. Vol. 51, 100894. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2025.100894>.
19. Програма всебічного розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації «Творці майбутнього» / О. Ю. Рома та ін. Київ : The LEGO Foundation, 2022. 109 с. URL: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2023/02/parcialna_proograma_tvorczy_majbutnogo.pdf.

Liubov Lokhvytska

Ph. D. (Pedagogical), Professor, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, Ukraine,
 Liubov.Lokhvytska@uhsp.edu.ua
 ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6852-5477>

Svitlana Demianenko

Ph. D. (Pedagogical), Associate Professor, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, Ukraine, demianenko.lana@gmail.com
 ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0161-7024>

FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' PREPARATION FOR ORGANISING PLAY-BASED ACTIVITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. *The article outlines the need to ensure effective professional training of future preschool teachers for organising play-based activities with children. Attention is drawn to the implementation of the fundamental principles of modern preschool education in accordance with the transformational processes taking place in the Ukrainian state. The aim of the study is to determine the readiness of future preschool teachers to perform professional functions by assessing their ability to apply the competencies developed in the educational component "Play in preschool education institutions: a holistic view, a systematic approach" according to the national curriculum of the first (bachelor's) level of speciality A2 "Preschool Education". The following methods of the study were used: theoretical – analysis and synthesis, systematisation and concretisation, and generalisation in the processing of the sources of Ukrainian and foreign researchers on the issues of organising play-based activities for preschool children and professional training of specialists in the higher education system; empirical – a survey of applicants based on the author's questionnaire "Self-assessment of the future teachers' readiness to organise play-based activities for preschoolers", as well as quantitative and qualitative interpretation of the obtained results. The results of the survey revealed that bachelor's degree candidates majoring in A2 (former speciality code 012) "Preschool Education" demonstrated a predominantly sufficient level of professional competence in terms of mastering the educational component, which confirms their high-quality preparation for future professional activity. The difficulties mentioned by respondents can be overcome by conducting practical classes directly in preschool education institutions, which will stimulate the development of skills and abilities to organise play activities with preschool children. In order to improve the professional training of future preschool teachers in the implementation of play-based activities in the educational process with preschoolers, it is necessary to consider current trends and the latest achievements in the field of play in both Ukrainian and global preschool education, which will develop the basis for further scientific research.*

Keywords: professional training, higher education, preschool teachers, preschool children, preschool education institution, play, educational process.

References

1. Verkhovna Rada of Ukraine. (2024). *On preschool education* (Act No. 3788-IX, June 6). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> [in Ukrainian].
2. Ministry of Economy of Ukraine. (2021). *On approval of the professional standard "Preschool educator"* (Order No. 755-21, October 19). Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> [in Ukrainian].

3. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2019). *On approval of the higher education standard for specialty 012 "Preschool Education" for the first (bachelor's) level of higher education* (Order No. 1465, November 21). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf> [in Ukrainian].
4. Tepetaş, M., Ünsal, A., & Tepetaş Cengiz, G. S. (2024). Evaluation of problematic technology use in preschool children. *European Psychiatry*, 67(S1), 194. DOI: <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.421>.
5. Eliasson, S., Peterson, L., & Lantz-Andersson, A. (2023). A systematic literature review of empirical research on technology education in early childhood education. *International Journal of Technology and Design Education*, 33, 793-818. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10798-022-09764-z>.
6. Bubín, A. O., Durmanenko, E. A., & Tsypliuk, A. M. (2024). Features of the professional training of future educators for the organization of children's play activities. *Academic Studies. Series: Pedagogy*, 2, 51-58. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.2.8> [in Ukrainian].
7. Dovbnya, S., & Shulygina, R. (2023). Preparation of future educators for the formation of game competence in preschool children based on the material of the discipline "Practical course on game activities of preschool children". *Bulletin of Science and Education*, 7(13), 475-486. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7\(13\)-475-486](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7(13)-475-486) [in Ukrainian].
8. Cakan, A., & Acer, D. (2024). Analysis of preschool children's outdoor play behaviours. *Journal of Outdoor and Environmental Education*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42322-024-00174-4>.
9. Li, L. (2022). Developing a pedagogy of play: Toddlers' conceptual learning in a PlayWorld. *Early Years*, 42(3), 278-292. DOI: <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1739002>.
10. Palamar, S., & Naumenko, M. (2020). Preparation of future tutors of preschool children in the context of modern educational paradigms. *Educological discourse*, 2(29), 105-120. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.2.9> [in Ukrainian].
11. Krasovska, O. O. (Ed.). (2021). *Theory and practice of professional training of future teachers of preschool education institutions and primary schools in the conditions of graduate studies*. Rivne: O. Zen. Retrieved from <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi78/0057605.pdf> [in Ukrainian].
12. Telychko, T. (2022). Professional training of future preschool teachers: psychological and pedagogical aspect. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social work*, 2(51), 171-174. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.171-174>.
13. Kozak, L. (2021). Formation of readiness of future teachers of preschool education to innovative activity on the principles of project-based learning. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 35(1), 71-77. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2021.3510> [in Ukrainian].
14. Bartkiv, O., & Durmanenko, E. (2022). Preparing future educators for integrated teaching of children in preschools. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, 81, 129-133. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.81.23> [in Ukrainian].
15. Zubalii, A., & Kotelianets, N. (2023). Preparation of future teachers of preschool educational institutions for the formation of creative abilities of children of senior preschool age. *Grail of Science*, 27, 470-475. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.12.05.2023.076> [in Ukrainian].
16. Harashchenko, L., Litichenko, O., & Shynkar T. (2023). Training of future educators for pedagogical support of play activities of early age children. *Pedagogical Education: Theory*

and Practice. Psychology. Pedagogy, 40(2), 52-58. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.408> [in Ukrainian].

17. Kanyosa, N. G., & Komarnitska, L. M. (2023). Psychological aspects of organization of play activities of preschool children. *Habitus*, 48, 71-75. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.48.12> [in Ukrainian].

18. Nedovic, S., Fleeer, M., & Rai, P. (2025). Conceptual PlayWorld intervention in a toddler playgroup: Creating new conditions for parent-toddler collective imaginary play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 51, 100894. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2025.100894>.

19. Roma, O. Yu., Malevych, G. V., Piskova, I. Yu., Shvarova, G. V., & Shulyak, O. M. (2022). *Comprehensive child development programme for ages 2 to 6 and methodological recommendations "Creators of the Future"*. Kyiv: The LEGO Foundation. Retrieved from https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2023/02/parcialna_proograma_tvorczi_majbutnogo.pdf [in Ukrainian].

ОСВІТНЯ АНАЛІТИКА УКРАЇНИ

НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ЖУРНАЛ

Відповідальний за випуск

А. Б. Нефедов

Редактор

І. А. Книш

Комп'ютерна верстка

Я. С. Уласік

Формат 70×108/16. Ум.-друк. арк. 11,2.

Наклад 50 прим.

Видавець:

Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики»

Адреса редакції та видавця: вул. Володимира Винниченка, 5, м. Київ, 04053

Тел.: (044) 486-98-70, e-mail: info@iea.gov.ua

Ідентифікатор медіа R30-04027

Publisher:

State Scientific Institution «Institute of Educational Analytics»

Office: 04053, Kyiv, Volodymyra Vynnychenka Str., 5

Tel.: (044) 486-98-70, e-mail: info@iea.gov.ua

Media identifier R30-04027

Надруковано у друкарні «Планета»

04074, м. Київ, вул. Шахтарська, 5

Printed by Printing house «Planeta»

04074, Kyiv, Shakhtarska St., 5