

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА**

**ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ:
ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 2 (28)

Київ – 2025

УДК 374.7
О 72

Збірник наукових праць включено до Переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки» (категорія «Б»), в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук, на підставі рішення Атестаційної колегії МОН України (наказ МОН України від 02 липня 2020 року № 886).

Реферативні та наукометричні бази даних, до яких включено наукове видання: **CrossRef, Google Академія, WorldCat, Наукова періодика України.**

Ідентифікатор медіа: R30-01891 (рішення № 1318 Засідання Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення від 09 листопада 2023 р.).

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 14 від 24 листопада 2025 року).

Засновник: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України

Адреса редакції: 04060, м. Київ, вул. Берлінського, 9

Наукова рада:

- Кремень В. Г.** доктор філософських наук, професор, дійсний член НАН України і НАПН України, *голова наукової ради (НАПН України)*
- Луговий В. І.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (*НАПН України*)
- Ничкало Н. Г.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (*НАПН України*)
- Філіпчук Г. Г.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (*НАПН України*)
- Щербак О. І.** доктор педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України (Київський професійно-педагогічний коледж імені Антона Макаренка, Україна)
- Дубасенюк О. А.** доктор педагогічних наук, професор (Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна)

Редакційна колегія:

- Лук'янова Л. Б.** доктор педагогічних наук, професор (*голова редакційної колегії (ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України)*)
- Аніщенко О. В.** доктор педагогічних наук, професор (*заступник голови ред. колегії (ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України)*)
- Бабушко С. Р.** доктор педагогічних наук, професор (*Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна*)
- Баніт О. В.** доктор педагогічних наук, старший дослідник (*ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*)
- Ветошка Я.** доктор хабілітований, професор (*Карлов університет, Чеська Республіка*)
- Демешкант Н. А.** доктор хабілітований, професор (*Педагогічний університет Національної комісії з освіти у Кракові, Республіка Польща*)
- Коваленко О. Г.** доктор психологічних наук, професор (Університет Комісії національної освіти у Кракові (м. Краків (Республіка Польща))
- Лавриш Ю. Е.** доктор педагогічних наук, професор (*КПІ ім. Ігоря Сікорського, Україна*)
- Прийма С. М.** доктор педагогічних наук, професор (*Таврійський державний аеротехнологічний університет імені Дмитра Моторного, Україна*)
- Василенко О. В.** кандидат педагогічних наук, доцент (*Національна академія внутрішніх справ, Україна*)
- Павлов І.** PhD, доцент (*Університет Матея Бела, Словцька Республіка*)
- Тринус О. В.** кандидат педагогічних наук, старший дослідник (*ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*)

О 72 Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова), Аніщенко О.В. (заступник голови) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2025, 2 (28). 174 с.

У збірнику наукових праць викладено результати наукових досліджень з теоретичних, методологічних і методичних проблем освіти дорослих, зокрема змісту, напрямів, історії її розвитку, порівняльного аналізу національного та зарубіжного досвіду.

Для науковців, педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти, слухачів інститутів післядипломної освіти, докторантів, аспірантів, студентів.

ISSN 2308-6386 (Print)
ISSN 2786-7366 (Online)

© ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.
© Київ, 2025

**NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE
IVAN ZIAZIUN INSTITUTE OF PEDAGOGICAL
AND ADULT EDUCATION**

**ADULT EDUCATION:
THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS**

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

VOLUME 2 (28)

Kyiv – 2025

The collection of scientific works is included to the List of scientific professional publications of Ukraine in the field of «Pedagogical Sciences» (category «B»), where the results of dissertations for the degree of Doctor and Candidate of Sciences/PhD may be published, based on the decision of the Attestation Commission of the MES of Ukraine (the order of the MES of Ukraine on July 2, 2020 №886).

Abstract and scientometric databases, which include a scientific publication: **CrossRef, Google Академія, WorldCat, Наукова періодика України.**

Media ID: R30-01891 (Decision No 1318 of the National Council of Ukraine on Television and Radio Broadcasting, dated November 09, 2023).

Recommended for print by the decision of the Scientific Board of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine (Protocol № 14, November 24, 2025).

Founder: Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Address of the editorial office: 04060, Kyiv, St. M.Berlinskoho, 9.

Scientific Board:

Kremen V.	Doctor of Philosophy, Professor, Full Member of NASc and NAES of Ukraine,
Lugovyi V.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the NAES of Ukraine
Nychkalo N.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the NAES of Ukraine
Filipchuk G.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the NAES of Ukraine
Shcherbak O.	Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the NAES of Ukraine
Dubaseniuk O.A.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Zhytomyr Ivan Franko State University)

Editorial Board:

Lukyanova L.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (<i>Editor-in-Chief, Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine</i>)
Anishchenko O.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (<i>Deputy Editor-in-Chief, Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine</i>)
Babushko S.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (<i>Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine</i>)
Banit O.	Doctor of Pedagogical Sciences (<i>Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine</i>)
Vetoshka J.	Doctor Habilitated, Professor (<i>Karlov University, Czech Republic</i>)
Demeshkant N.	Doctor Habilitated, Professor (<i>Pedagogical University of the Education National Commission in Krakow, Poland</i>)
Kovalenko O.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (<i>University of the National Education Commission, Krakow (Poland)</i>)
Lavrysh Yu.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (<i>Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, Ukraine</i>)
Pryima S.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (<i>Dmitry Motornyi Tavria State Agrotechnological University, Ukraine</i>)
Vasylenko O.	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (<i>National Academy of Internal Affairs, Ukraine</i>)
Pavlov I.	PhD, Associate Professor (<i>Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovak Republic</i>)
Trynus O.	Candidate of Pedagogical Sciences (<i>Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine</i>)

O 72 Adult Education: Theory, Experience, Prospects: collection of scientific papers / [Ed. Board: Lukyanova L. (Chief ed.), Anishchenko O. (deputy Chief ed.) and others]; Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine. Kyiv, 2025. 2 (28). 174 p.

The collection of scientific works presents the results of the scientific research on theoretical and methodological problems of adult education, in particular content, directions, history of its development, comparative analysis of inner and foreign experience.

For scientists, pedagogical staff of formal and non-formal education institutions, students of postgraduate education institutes, postdoctoral researchers, Ph.D. students, students.

ЗМІСТ

Розділ I ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Баніт Ольга Василівна

Тенденції професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах корпоративного навчання 9

Вишневська Ольга Миколаївна

Пріоритетні напрями розвитку освіти дорослих: глобальний тренд й суспільна потреба 22

Столяренко Олена Вікторівна,

Столяренко Оксана Василівна

Розвиток загальних компетенцій фахівців: національні особливості та глобальні виклики 35

Розділ II ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

Bera Ryszard (Бера Ришард),

Matysiuk Renata (Матусьук Рената)

Pedagog w psychospołecznym wymiarze pracy: zawodowa samoskuteczność (Педагог у психосоціальному вимірі праці: професійна самоефективність) 46

Vasylenko Olena

The problem of forming law enforcers' readiness for the professional activity (Проблема формування готовності правоохоронців до професійної діяльності) 61

Ілійчук Любомира Василівна

Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах освітніх ризиків 71

Ковальчук Тетяна Юріївна

Модель розвитку творчого потенціалу майбутніх медичних сестер в умовах неперервної освіти 82

Фрицюк Валентина Анатоліївна

Професійне мислення і саморозвиток як складові єдиного процесу професійного становлення вчителя 96

Греськова Валентина Вікентіївна,

Барановська Валентина Миколаївна,

Халайцян Володимир Петрович

Особливості впровадження технологій дистанційного навчання у підготовці здобувачів художньо-мистецьких спеціальностей у закладах вищої освіти 110

Розділ III

ОСВІТА ДОРОСЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Вишняк Віктор Андрійович

Особливості професійної підготовки та діяльності механіків з обслуговування повітряних суден у США 124

Вознюк Олександр Васильович, Дубасенюк Олександра Антонівна, Сидорчук Нінель Герандівна

Формування стану усвідомленості в учасників освітнього процесу: зарубіжні практики освіти дорослих 139

Franc Małgorzata (Франц Малгожата)

Prestiż zawodowy koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej w Rzeczypospolitej polskiej: rozważania na temat retrospektywy i perspektywy (Професійний престиж координатора сімейної опіки в Республіці Польща: погляд з елементами ретроспективи і перспективи) 151

РЕЦЕНЗІЇ

Ничкало Нелля Григорівна

Рецензія на монографію Л. Б. Лук'янової «Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та за кордоном» (видання 2-ге, змінене і доповнене. Київ: Талком, 2025) 166

CONTENTS

Chapter I.

THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS OF ADULT EDUCATION

Banit Olga

TRENDS IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ACADEMIC STAFF IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITHIN THE FRAMEWORK OF CORPORATE TRAINING	9
--	---

Vyshnevska Olga

PRIORITY AREAS FOR THE DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION: GLOBAL TRENDS AND SOCIAL NEEDS	22
--	----

Stoliarenko Olena,

Stoliarenko Oksana

DEVELOPMENT OF GENERAL COMPETENCIES OF SPECIALISTS: NATIONAL FEATURES AND GLOBAL CHALLENGES	35
--	----

Chapter II.

TRADITIONS AND INNOVATIONS IN EDUCATION OF DIFFERENT ADULT CATEGORIES

Bera Ryszard,

Matysiuk Renata

PEDAGOGUE IN THE PSYCHOSOCIAL DIMENSION OF WORK: PROFESSIONAL SELF-EFFICACY	46
--	----

Vasylenko Olena

THE PROBLEM OF FORMING LAW ENFORCERS' READINESS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY	61
--	----

Ilichuk Liubomyra

QUALITY ASSURANCE SYSTEM FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL RISKS	71
---	----

Kovalchuk Tetiana

MODEL FOR DEVELOPMENT OF FUTURE NURSES' CREATIVE POTENTIAL IN THE CONDITIONS OF CONTINUING EDUCATION	82
---	----

Frytsiuk Valentyna

PROFESSIONAL THINKING AND SELF-DEVELOPMENT AS COMPONENTS OF A SINGLE PROCESS OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT	96
--	----

Greskova Valentyna,

Baranovska Valentyna,

Khalaitan Volodymyr

SPECIFIC FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF STUDENTS OF ART AND ARTISTIC SPECIALITIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS..	110
---	-----

Chapter III. ADULT EDUCATION WITHIN COMPARATIVE-PEDAGOGICAL AND HISTORICAL-PEDAGOGICAL RESEARCH

Vyshniak Victor PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING AND ACTIVITY OF TECHNICIANS FOR AIRCRAFT MAINTENANCE IN THE USA	124
Vozniuk Oleksandr, Dubaseniuk Oleksandra, Sydorchuk Ninel FORMATION OF A STATE OF AWARENESS AT EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS: FOREIGN PRACTICES OF ADULT EDUCATION	139
Franc Małgorzata PROFESSIONAL PRESTIGE OF FAMILY CARE COORDINATORS IN THE REPUBLIC OF POLAND: A REVIEW OF THE PAST AND PROSPECTS FOR THE FUTURE	151

REVIEWS

Nychkalo Nellia REVIEW OF THE MONOGRAPH BY L. B. LUKIANOVA «ADULT EDUCATION: CONTEMPORARY STRATEGIES AND PRACTICES IN UKRAINE AND ABROAD (2ND EDITION, REVISED AND SUPPLEMENTED. KYIV: TALKOM, 2025).....	166
--	-----

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

Цитування:

Баніт, О. В. (2025). Тенденції професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах корпоративного навчання. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2(28), 9–21.
[https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.9-21](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.9-21)

УДК 378.091.12:005.963

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.9-21](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.9-21)

ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ КОРПОРАТИВНОГО НАВЧАННЯ

Баніт Ольга Василівна – доктор педагогічних наук, старший дослідник, головний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Banit Olga – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Chief Scientific Worker of the Andragogy Department of Ivan Zyzun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-9002-6439>

E-mail: olgabanit@ukr.net

Анотація. У статті проаналізовано тенденції професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах корпоративного навчання. Виокремлено такі провідні тенденції: цифрова трансформація й технологічна інтеграція, що передбачає оволодіння цифровими інструментами, переосмислення дидактичних моделей, форм взаємодії, оцінювання навчальних результатів, а також інтеграцію технологій штучного інтелекту для персоналізації навчальних траєкторій; міжнародна й міждисциплінарна взаємодія, що передбачає розвиток внутрішньо- й зовнішньокорпоративних механізмів професійного зростання, включно з участю у міжнародних академічних спільнотах, у міжнародних проєктах, програмах мобільності, педагогічних хабах, воркшопах і програмах наставництва; неперервне фахове вдосконалення в контексті нових освітніх стандартів, які підкреслюють значущість розвитку комунікативних, лідерських,

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Баніт О. В., 2025

емоційних, міжкультурних і рефлексивних компетентностей, що забезпечують ефективну взаємодію, інноваційну педагогічну практику й здатність науково-педагогічних працівників до адаптації в умовах динамічних освітніх змін; персоналізація освітніх траєкторій, що передбачає розроблення індивідуальних планів розвитку, які поєднують внутрішню мотивацію науково-педагогічних працівників із зовнішніми стимулами атестації й кар'єрного зростання; дотримання наукової етики й академічної доброчесності, зокрема, у використанні антиплагіатних та етичних механізмів роботи з цифровим і штучно згенерованим контентом, що розглядається як важлива складова сучасного професіоналізму. З'ясовано, що ці тенденції сприяють формуванню професійної ідентичності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, розвитку їхнього інноваційного мислення та здатності адаптуватися до змін освітнього середовища.

Ключові слова: корпоративна освіта; професійний розвиток; науково-педагогічні працівники; заклади вищої освіти; тенденції.

TRENDS IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ACADEMIC STAFF IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITHIN THE FRAMEWORK OF CORPORATE TRAINING

Abstract. The article analyzes the trends in the professional development of academic staff in higher education institutions within the context of corporate training. The study identifies the following key trends: digital transformation and technological integration, which involve mastering digital tools, rethinking didactic models, interaction formats, and assessment of learning outcomes, as well as integrating artificial intelligence technologies to personalize learning trajectories and support pedagogical decisions; international and multidisciplinary interaction, involving the development of intra- and extra-corporate professional growth mechanisms, including participation in international academic communities, international projects, mobility programs, pedagogical hubs, workshops, and mentoring programs; continuous professional development in the context of new educational standards that emphasize the importance of developing communicative, leadership, emotional, intercultural, and reflective competencies, ensuring effective interaction, innovative pedagogical practices, and the adaptability of academic staff to dynamic educational changes; personalization of educational trajectories, which involves designing individual development plans that align the internal motivation of higher education institutions staff with external incentives for certification and career advancement; and adherence to scientific ethics and academic integrity, specifically regarding the use of anti-plagiarism and ethical mechanisms for managing digital and AI-generated content, viewed as a crucial component of modern professionalism. It is established that these trends

facilitate the formation of the professional identity of academic staff, foster their innovative thinking, and enhance their ability to adapt to a changing educational environment.

Key words: *corporate education; professional development; academic staff; higher education institutions; trends.*

Постановка проблеми, її актуальність. Актуальність дослідження тенденцій професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти (далі – НПП ЗВО) в умовах корпоративного навчання зумовлена глибокими трансформаціями сучасної освітньої системи, пов'язаними з цифровізацією, інтернаціоналізацією, інтеграцією вищої освіти до Європейського простору й, відповідно, зростанням вимог до рівня компетентності фахівців. У цих умовах науково-педагогічні працівники мають постійно оновлювати професійні, цифрові, комунікативні та міжкультурні компетентності, що неможливо забезпечити виключно традиційними формами підвищення кваліфікації. Корпоративне навчання в закладах вищої освіти постає як інноваційний механізм цілеспрямованого, гнучкого, практико орієнтованого професійного розвитку науково-педагогічних працівників, що здатний оперативно реагувати на інституційні та ринкові запити. Саме тому аналіз сучасних тенденцій професійного розвитку науково-педагогічних працівників в умовах корпоративного навчання є важливим як для розбудови внутрішньо університетської системи забезпечення якості вищої освіти, так і для сприяння їхній конкурентоспроможності у глобалізованому освітньому просторі.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз наукового доробку українських і зарубіжних дослідників свідчить про докорінну трансформацію підходів до професійного розвитку науково-педагогічних працівників у сучасних соціокультурних умовах. Так, теоретико-методологічне підґрунтя цієї проблеми в андрагогічному аспекті висвітлено у працях О. Аніщенко, Т. Калюжної, Л. Лук'янової, В. Піддячого, І. Радомського, А. Самко, С. Цибульської та ін. Концептуальні засади, технологічні аспекти професійного розвитку в умовах інтеграції освіти і науки деталізовано у публікаціях порівняльно-педагогічного спрямування Л. Лук'янової (Lukianova, & Vera, 2025), аналітичних матеріалах Н. Дівінської, Н. Дяченко, О. Жабенко, І. Регейло, Ю. Скиби, Г. Чорнойван, О. Ярошенко. Особливої актуальності в українському контексті набуває питання адаптації освітнього процесу до екстремальних викликів. Так, В. Федина-Дармохвал (2024) акцентує увагу на специфічних проблемах професійного розвитку науково-педагогічних працівників в умовах війни, О. Потапчук (2023) разом із Л. Петренко, Л. Султановою (2021) розглядають цифровізацію та відкриту освіту як стратегічне середовище для неперервного фахового зростання.

На міжнародному рівні простежується тенденція до посилення інституційної ролі університетів у підтримці корпоративної освіти. Звіт Європейської асоціації університетів (European University Association, 2025) підтверджує, що професійний розвиток професорсько-викладацького складу став ключовим каталізатором стратегічного розвитку європейських закладів вищої освіти, що корелює з висновками Е. Соколової (2021) щодо необхідності впровадження ефективного менеджменту професійного розвитку на рівні ЗВО. Дослідження Н. Іоанноу (Ioannou, 2024) доповнюють цей контекст аналізом викликів в освіті дорослих, підкреслюючи важливість уніфікованих рекомендацій для підвищення якості викладання в країнах ЄС. Сучасний етап професійного розвитку характеризується переходом від традиційних форм до інноваційних методик. І. Гаст та ін. (Gast et al, 2017) доводять переваги командно-орієнтованих практик, що забезпечують системні зміни в освітньому середовищі, а С. Лім (Lim et al, 2025) обґрунтовують доцільність персоналізації траєкторій професійного навчання, що дозволяє максимально враховувати індивідуальні потреби та дисциплінарний контекст кожного науково-педагогічного працівника.

Попри розгалуженість наявних досліджень, динамічна трансформація освітнього простору вимагає цілісної систематизації та наукового обґрунтування новітніх напрямів змін у сфері професійного розвитку, що виникають в умовах корпоративної освіти. Це зумовлює необхідність переходу від загального огляду проблеми до виявлення й обґрунтування провідних тенденцій професійного розвитку науково-педагогічних працівників в корпоративному середовищі.

Метою статті є системний аналіз динаміки професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти й теоретичне обґрунтування сучасних тенденцій в умовах корпоративної освіти.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження становить комплекс узгоджених наукових методів, що ґрунтуються на системному підході. Теоретичні методи застосовано для порівняльно-педагогічного й ретроспективного аналізу наукової літератури, нормативно-правових актів, українських і міжнародних стандартів, що дало змогу виокремити ключові напрями трансформації професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Метод термінологічного аналізу застосовано для уточнення дефініції «корпоративна освіта і навчання» в контексті вищої освіти. Системний аналіз і синтез дозволили згрупувати сучасні тенденції розвитку науково-педагогічних працівників у цілісну структуру, враховуючи потреби ЗВО в якісних змінах. Методи узагальнення й класифікації використано для формування обґрунтованих висновків щодо ефективності прогнозованих тенденцій розвитку корпоративних моделей навчання науково-педагогічних працівників як інструменту забезпечення конкурентоспроможності ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті трансформації освітнього простору України, інтеграції до глобальних освітніх процесів, професійний розвиток науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти набуває нових форм і змісту. Відповідно, корпоративна освіта постає не лише як інструмент підвищення кваліфікації, але й як стратегія розвитку професійної ідентичності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти як лідерів змін, наставників, дослідників і партнерів в освітньому середовищі. Як зазначено в попередніх дослідженнях автора (2024а), корпоративна освіта і навчання науково-педагогічних працівників є нині популярним трендом і широким поняттям, що охоплює сукупність професійних заходів, спрямованих на розвиток співробітників через їх навчання. Це процес та результат системно-структурованого професійного та особистісного розвитку викладачів закладів вищої освіти в умовах внутрішньо університетського навчання на андрагогічних засадах (Баніт, 2023, с. 40). Сучасна корпоративна освіта у закладах вищої освіти формує нову модель професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, що базується на гнучкості й персоналізації, цифровій інтеграції, розвитку нових навичок і наставництва, орієнтації на практичну цінність, результативність (Баніт, 2024, с. 18). Ці чинники визначають вектори формування ключових тенденцій професійного розвитку науково-педагогічних працівників в умовах корпоративної освіти.

На основі комплексного аналізу наукових джерел (2017–2025 рр.) та описативного вивчення діяльності науково-педагогічних працівників ЗВО в межах корпоративного сектору вищої освіти, можна простежити динаміку тенденцій їхнього професійного розвитку (рис. 1).



Рис. 1. Динаміка тенденцій професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти з традиційної до корпоративної моделі

Джерело: узагальнено автором на основі аналізу наукових публікацій (Цибульська, 2024; Дівінська, 2018; Федина-Дармохвал, 2024; Потапчук, 2023).

Проведений аналіз, результати якого узагальнені на рис. 1, дає підстави стверджувати, що професійний розвиток НПП ЗВО зазнав суттєвої трансформації як в Україні, так і в європейському освітньому просторі, еволюціонуючи від фрагментарних форм підвищення кваліфікації до системно організованих, інституційно інтегрованих і персоналізованих моделей. У працях вітчизняних дослідників кінця 2010-х років (Дівінська та ін., 2018) професійний розвиток розглядався переважно як безперервний процес інтеграції педагогічної, наукової та інноваційної діяльності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах європейської інтеграції вищої освіти. У цей період домінувала логіка професійного зростання через участь у науково-освітніх спільнотах, через проектну діяльність і міжкафедральну взаємодію, що корелює з поширеними в європейських університетах моделями командного професійного розвитку (Lim та ін., 2025).

Починаючи з 2020-2021 рр., в Україні відбувається перехід до нової управлінської парадигми професійного розвитку, пов'язаної з впровадженням відкритої освіти, цифрових платформ, корпоративних форм навчання (Петренко, Султанова та ін., 2021; Соколова, 2021). Професійний розвиток НПП ЗВО дедалі більше осмислюється як складова стратегії розвитку університетів, механізм забезпечення якості освіти та інструмент підвищення інституційної конкурентоспроможності. Аналогічні процеси фіксуються й у європейському просторі, де, за даними Європейської асоціації університетів (European University Association, 2025), розвиток персоналу у сфері викладання й навчання інтегрується в систему внутрішнього забезпечення якості, кадрової політики, академічної кар'єри.

Повномасштабне вторгнення росії в Україну (2022 р.) зумовило подальше поглиблення трансформаційних процесів, надавши професійному розвитку не лише педагогічного, а й соціально-психологічного, екзистенційного спрямування. У цьому контексті набувають актуальності результати наукових пошуків, які фіксують нові пріоритети професійного розвитку й саморозвитку. Так, результати досліджень В. Федини-Дармохвал (2024), О. Потапчук (2023) свідчать про те, що в умовах війни професійний розвиток викладачів спрямовується на формування цифрової компетентності, адаптивності, стресостійкості, здатності працювати в транснаціональних освітніх мережах. У цьому контексті навчання науково-педагогічних працівників ЗВО виконує функцію не лише оновлення компетентностей, а й підтримки життєздатності академічної спільноти.

Водночас у першій чверті XXI ст. в європейських країнах спостерігається перехід від переважно колективних форм професійного розвитку до персоналізованих моделей (Lim et al, 2025), що передбачають індивідуальні траєкторії навчання, використання аналітики викладання, інтеграцію професійного розвитку в кар'єрні траєкторії науково-

педагогічних працівників закладів вищої освіти. Як показують результати дослідження Н. Іоанноу (Ioannou, 2024), вагомого значення також набувають міжкультурна компетентність, освіта дорослих у цифровому середовищі.

Здійснений порівняльно-історичний аналіз динаміки професійного розвитку науково-педагогічних працівників упродовж останнього десятиліття засвідчив, що у національному та європейському освітніх просторах відбувається глибинна трансформація моделей професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Цей процес еволюціонував від епізодичних практик підвищення кваліфікації до багаторівневої системи, що поєднує інституційне управління, цифрові технології, персоналізацію, міжкультурний контекст. В українських реаліях ця еволюція відбувається в умовах високої турбулентності, прискореної євроінтеграції, що зумовлює особливу роль корпоративного навчання й міжнародних освітніх мереж у формуванні сучасної моделі професійного розвитку викладачів ЗВО. У цих умовах професійний розвиток науково-педагогічних працівників дедалі більше виконує функцію стратегічного ресурсу забезпечення стійкості університетів, їх інноваційного потенціалу та інтеграції у європейський освітній простір.

Порівняльно-педагогічний, ретроспективний аналіз уможливив виявлення й систематизацію комплексу взаємопов'язаних тенденцій професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, що відображають перехід до нової парадигми в умовах корпоративного навчання (рис. 2).

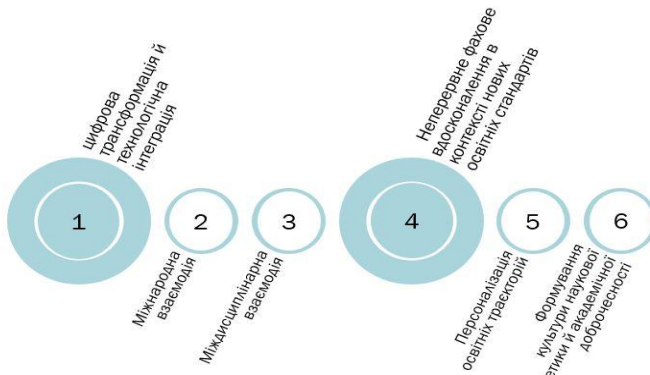


Рис. 2. Сучасні тенденції професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти

Джерело: узагальнено автором на основі праць (Sokolova, 2021; Ioannou, 2024; Gast et al, 2017; Lim et al, 2025).

Як впливає з рис. 2, провідною тенденцією професійного розвитку НПП ЗВО в корпоративному освітньому середовищі є цифрова трансформація й технологічна інтеграція, що охоплює не лише оволодіння цифровими інструментами, але й ґрунтовне переосмислення дидактичних моделей, форм міжособистісної взаємодії та способів оцінювання результатів навчання в онлайн- і змішаних форматах. Важливою складовою цього процесу є інтеграція технологій штучного інтелекту, що створюють нові можливості для автоматизованого аналізу освітніх даних, розвитку адаптивного навчання, персоналізованої підтримки НПП ЗВО, а також оптимізації процесів проектування й реалізації освітніх програм. Унаслідок цифровізації змінюється роль викладачів ЗВО, який дедалі більше постає не як транслятор знань, а як фасилітатор навчання в цифровому освітньому середовищі. Це супроводжується активним упровадженням у корпоративну освіту систем управління навчанням LMS (Moodle, Google Classroom), цифрових платформ і інструментів для комунікації та співпраці (Zoom, Miro, Padlet), а також інструментів онлайн-оцінювання, що забезпечують гнучкість і прозорість освітнього процесу (Ioannou, 2024). Паралельно зростає інтерес до використання штучного інтелекту для персоналізації навчальних траєкторій, автоматизації рутинних завдань, підтримки прийняття педагогічних рішень, що сприяє формуванню інноваційного мислення, підвищенню конкурентоспроможності як науково-педагогічних працівників, так і закладів вищої освіти загалом.

У межах корпоративної освіти і навчання професійний розвиток викладачів ЗВО реалізується через взаємодію ініціатив внутрішньо- та зовнішньокорпоративних рівнів, що формує багатовимірний простір професійного зростання. На зовнішньокорпоративному рівні помітною тенденцією є участь науково-педагогічних працівників ЗВО в міжнародних академічних спільнотах, транснаціональних освітніх і наукових проєктах, міжнародних програмах мобільності й використання глобальних цифрових платформ і академічних соціальних мереж (LinkedIn, ResearchGate, Google Scholar), що забезпечують представлення професійних досягнень, розширення нетворкінгу й інтеграцію НПП ЗВО у світову академічну спільноту. Така взаємодія сприяє розвитку інтеркультурної та академічної мобільності, публікацій у виданнях, що індексуються в міжнародних наукометричних базах Scopus і Web of Science, а також утвердженню норм наукової етики й академічної доброчесності. Вагомим складником зовнішньокорпоративного професійного розвитку є участь у програмах міжнародного стажування, підвищення кваліфікації, формування компетентностей із підготовки грантових заявок і реалізації проєктів (зокрема Erasmus+, Horizon Europe тощо), що посилює фінансову й наукову конкурентоспроможність університетів (Potarchuk, 2023; Петренко,

Султанова та ін., 2021).

Водночас на внутрішньокорпоративному рівні спостерігається тенденція впровадження нової моделі неперервного фахового вдосконалення в контексті нових професійних стандартів (Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти» (МОН України, 2024 р.). Вимоги професійного стандарту стають основним критерієм для атестації, конкурсного відбору, планування кар'єри та диференціації оплати праці викладачів, що стимулює їх до активного професійного розвитку. Розвиток майстерності викладачів трансформується з періодичної процедури на безперервний процес, інтегрований у повсякденну професійну діяльність, і ґрунтується на навчальних, дослідницьких активностях, зокрема на активній участі у міждисциплінарних освітніх проєктах, педагогічних спільнотах, хабах, хакатонах, програмах наставництва й менторингу, що сприяє утвердженню професійної ідентичності й корпоративної культури. У цій моделі відповідальність за результати професійного розвитку дедалі більше переходить від зовнішніх структур до ЗВО, що зумовлює розвиток внутрішніх ресурсів – створення центрів педагогічної майстерності, тренінгових платформ, систем коучингу й супервізії (Баніт, 2024а).

У сучасній моделі корпоративної освіти особливої значущості набуває тенденція персоналізації освітніх траєкторій, що дає змогу науково-педагогічним працівникам закладів вищої освіти вибудовувати індивідуалізовані маршрути професійного зростання відповідно до власних освітніх потреб, кар'єрних цілей і специфіки викладацької діяльності, зокрема із застосуванням інтелектуальних систем штучного інтелекту й аналітики. Персоналізація реалізується через упровадження індивідуалізованих програм підвищення кваліфікації (Аніщенко, 2023), індивідуальних планів професійного розвитку, а також через самоосвіту й мікронавчання як гнучких форматів набуття й оновлення компетентностей. Внутрішнім рушієм цього процесу є формування професійної ідентичності викладачів ЗВО, а зовнішнім стимулом – включення результатів самоосвітньої діяльності до процедур атестації та кар'єрного просування, що інституціоналізує цінність індивідуального розвитку. Водночас зростає роль комунікативних, лідерських, емоційних, міжкультурних та інших компетентностей, що формуються через тренінги з критичного мислення, емоційного інтелекту й командної роботи, а також через поширення менторингу й коучингових підходів у парах «досвідчений викладач – молодий викладач» (Gast et al, 2017; Lim et al, 2025). Спрямованість корпоративного навчання на практичну цінність посилюється завдяки впровадженню тренінгів (Романова, 2022), використанню кейс-методу, участі викладачів закладів вищої освіти у корпоративних освітніх проєктах із зовнішніми партнерами, розвитку проєктно-дослідницької діяльності, що

забезпечує безпосередній зв'язок між професійним навчанням і реальними викликами сучасного ЗВО.

Вважаємо за доцільне зазначити, що одночасно з розширенням відкритого цифрового освітнього простору дедалі більш актуальною стає тенденція дотримання академічної етики, яка в умовах активного використання інструментів штучного інтелекту набуває нових вимірів. Це проявляється у посиленні ролі академічної доброчесності, розвитку культури відповідального використання цифрових ресурсів та інтелектуальних технологій, а також у впровадженні сучасних антиплагіатних заходів, практик протидії зловживанню штучним інтелектом. Зокрема, у сфері вищої освіти особливої актуальності набуває впровадження цілісного комплексу нормативних, етичних, педагогічних і технологічних механізмів, спрямованих на запобігання недоброчесному, непрозорому й дидактично некоректному використанню інструментів штучного інтелекту в освітній, науковій, оцінювальній практиці. Водночас акцент робиться на забезпеченні академічної доброчесності, прозорості авторства, захисті даних, збереженні дидактичної цінності результатів навчання у цифровому освітньому середовищі. Посилення уваги до академічної доброчесності, практик запобігання плагиату сприяє утвердженню норм авторської самостійності, відповідальності, оригінальності як актуалітетів розвитку освіти і науки. Узгодженість цих тенденцій увиразнює загальну переорієнтацію освітньої сфери на принципи гнучкості, інноваційності, цифровізації та персоналізований підхід до професійного розвитку НПП ЗВО.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Порівняльно-історичний аналіз динаміки професійного розвитку науково-педагогічних працівників показав, що корпоративна освіта в системі ЗВО постає як стратегічний інструмент професійного розвитку, мотивації та адаптації викладачів до динамічних змін в освітньому середовищі, трансформуючи традиційні підходи до підвищення кваліфікації з формально-регламентованих процедур у практикоорієнтований, гнучкий і ціннісно зорієнтований процес неперервного розвитку. Професійний розвиток науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах корпоративної освіти організовується з урахуванням сучасних тенденцій: цифрова трансформація й технологічна інтеграція, міжнародна й міждисциплінарна взаємодія на зовнішньокорпоративному й внутрішньокорпоративному рівнях, персоналізація освітніх траєкторій, формування культури наукової етики й академічної доброчесності.

Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що врахування окреслених тенденцій трансформує професійний розвиток науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах

корпоративної освіти у цілісну інноваційну систему. Така система забезпечує стійке, конкурентоспроможне, ціннісно орієнтоване вдосконалення викладачів упродовж усього професійного життя, водночас підвищуючи стратегічний потенціал університетів у контексті їх інтеграції до європейського освітнього простору.

У перспективі подальших досліджень передбачається розроблення критеріїв та інструментарію для оцінювання ефективності корпоративного навчання, що дозволить кількісно та якісно виміряти вплив виявлених тенденцій на рівень професійної компетентності науково-педагогічних працівників, результативність освітньої діяльності закладів вищої освіти.

Список використаних джерел

- Аніщенко, О.В. (2023). Професійний розвиток викладачів закладів вищої освіти в умовах неформальної та інформальної освіти: інноваційні практики. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 35, 151–160. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-35-151-160>
- Баніт, О.В. (2023). Корпоративна освіта і навчання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти: теоретико-методологічний аспект. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 24(2), 36–46. [https://doi.org/10.35387/od.2\(24\).2023.36-46](https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.36-46)
- Баніт, О.В. (2024a). Корпоративна освіта і навчання у педагогічних закладах вищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 26(2), 25–34. [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.25-34](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.25-34)
- Дівінська, Н., Дяченко, Н., Жабенко, О., Регейло, І., Скиба, Ю., Чорнойван, Г., & Ярошенко, О. (2018). *Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки: аналітичні матеріали*. Ч. 2. Інститут вищої освіти НАПН України. <https://surl.luhwbhta>
- МОН України. (2024, жовтень 16). Про затвердження професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти»: наказ №1466. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466>
- Петренко, Л.М., & Султанова, Л.Ю. та ін. (2021). *Професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти: освітні практики. Методичні рекомендації*. Луцьк: Волиньполіграф. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725123/>
- Романова, Г. (2022). Корпоративний університет у системі професійного розвитку науково-педагогічних працівників. *Професійна педагогіка*, 1(24), 111–118. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.111-118>
- Цибільська, С. (2024). Проблема професійного розвитку педагогів в умовах освітніх змін: історико-педагогічний контекст. *Вісник науки та освіти*, 10(28), 1291–1306. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-10\(28\)-1291-1306](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-10(28)-1291-1306)

- European University Association. (2025). *Staff development in learning and teaching at European universities: Results from the STAFF-DEV survey*. <https://eua.eu/>
- Fedyna-Darmokhval, V. (2024). Pedagogical problem of professional development of a teacher of a higher educational institution in the war conditions. In X. Liu (Ed.), *Innovation and evolution in higher education*. Intech Open. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1005020>
- Gast, I., Schildkamp, K., & van der Veen, J.T. (2017). Team-based professional development interventions in higher education: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(4), 736–767. <https://doi.org/10.3102/0034654317704306>
- Ioannou, N. (2024). Exploring trends and challenges in professional development of adult educators across European member states: Insights and recommendations for improvements. *Social Education Research*, 5(2), 258–272. <https://doi.org/10.37256/ser.5220244450>
- Lim, S.H., Lim, L., Lye, C.Y., & Lim, W. Y.R. (2025). Personalized professional development in teaching and learning in higher education. *Trends in Higher Education*, 4(2), 16. <https://doi.org/10.3390/higheredu4020016>
- Lukianova, L., & Bera, R. (2025). Rozwój zawodowy i osobisty nauczycieli akademickich w perspektywie działania pedagogicznego: kontekst polsko-ukraiński. *Есметика і етика педагогічної дії*. 32, 30–48. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347810>
- Potapchuk O. (2023). Current trends in the development of pedagogical systems of Ukraine in the conditions of digitalization of society. *Journal of Education, Health and Sport*, 13(1), 300–309. <http://dx.doi.org/10.12775/JEHS.2023.13.01.045>
- Sokolova, E. (2021). Management of professional development of scientific and pedagogical workers in the system of higher education. *Modern Economics*, 25, 137–141. [https://doi.org/10.31521/modecon.V25\(2021\)-21](https://doi.org/10.31521/modecon.V25(2021)-21)

References (translated and transliterated)

- Anishchenko, O.V. (2023). Profesiyni rozvytok vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity v umovakh neformalnoi ta informalnoi osvity: innovatsiini praktyky [Professional development of higher education faculty in the context of non-formal and informal learning: innovative practices]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 35, 151–160. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-35-151-160> [in Ukrainian].
- Banit, O.V. (2023). Korporatyvna osvita i navchannia naukovy-pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv vyshchoi osvity: teoretyko-metodolohichniy aspekt [Corporate education and training of academic staff in higher education institutions: theoretical and methodological aspect]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 24(2), 36–46. [https://doi.org/10.35387/od.2\(24\).2023.36-46](https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.36-46) [in Ukrainian].
- Banit, O.V. (2024a). Korporatyvna osvita i navchannia u pedahohichnykh zakladykh vyshchoi osvity [Corporate education and training in pedagogical higher

- education institutions]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektivy*, 26(2), 25–34. [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.25-34](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.25-34) [in Ukrainian].
- Divinska, N., Dyachenko, N., Zhabenko, O., Reheilo, I., Skyba, Yu., Chornoivan, H., & Yaroshenko, O. (2018). *Teoretychni osnovy i tekhnolohiia profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv universytetiv v umovakh intehtatsii vyshchoi osvity i nauky: analitychni materialy*. Ch. 2 [Theoretical foundations and technology of professional development of university academic staff in the context of integration of higher education and science: analytical materials. Part 2]. Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. <https://surl.luvbhtaa> [in Ukrainian].
- MON Ukrainy. (2024, zhovten 16). Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vykladach zakladu vyshchoi osvity» [On the approval of the professional standard «University Teacher»]: nakaz №1466. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466> [in Ukrainian].
- Petrenko, L.M., & Sultanova, L.Yu., et al. (2021). *Profesiyni rozvytok pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh vidkrytoi osvity: osviti praktyky. Metodychni rekomendatsii* [Professional development of pedagogical and academic staff in the context of open education: educational practices. Methodical recommendations]. Lutsk: Volynpolihraf. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725123> [in Ukrainian].
- Romanova, H. (2022). Korporativnyi universytet u systemi profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [Corporate university in the system of professional development of scientific and pedagogical employees]. *Profesijna Pedagogika*, 1(24), 111–118. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.111-118> [in Ukrainian].
- Tsybul'ska, S. (2024). Problema profesiinoho rozvytku pedahohiv v umovakh osvity zmin: istoryko-pedahohichni kontekst [The problem of professional development of teachers under educational changes: historical and pedagogical context]. *Visnyk nauky ta osvity*, 10(28), 1291–1306. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-10\(28\)-1291-1306](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-10(28)-1291-1306) [in Ukrainian].

Отримано / Received: 10.06.2025.
Прорецензовано / Revised: 23.07.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 28.08.2025.
Опубліковано / Published: 31.12.2025.

АВТОРСЬКІ ДЕКЛАРАЦІЇ

Етична політика

Автор(и) підтверджує(ють), що під час підготовки та подання статті було дотримано положень Етичної політики журналу, а також загальноприйнятих принципів академічної доброчесності відповідно до рекомендацій COPE (Committee on Publication Ethics).

Політика конфлікту інтересів

Автор(и) заявляє(ють), що не має(ють) жодного фактичного чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати, інтерпретацію або виклад матеріалів дослідження.

Цитування:

Вишневецька, О. М. (2025). Пріоритетні напрями розвитку освіти дорослих: глобальний тренд й суспільна потреба. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2(28), 22–34. [https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.22-34](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.22-34)

УДК 374:316.42

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.22-34](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.22-34)

**ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ:
ГЛОБАЛЬНИЙ ТРЕНД Й СУСПІЛЬНА ПОТРЕБА**

Вишневецька Ольга Миколаївна
– доктор економічних наук,
професор, Амбасадор Публічної
організації *Compagnie Cordial*,
Льовен, Бельгія

Vyshnevetska Olga – Doctor of
Economic Sciences, Professor.
The Ambassador. Public
organisation *Compagnie Cordial*,
Leuven, Belgium

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1996-4590>

E-mail: olganykk@gmail.com

Анотація. Автором визначено, що освіта дорослих є сучасним глобальним трендом, який обумовлений суспільними потребами, у тому числі необхідністю адаптації населення до змін на ринку праці, соціальними трансформаціями, необхідністю підвищення загального рівня обізнаності, оновлення й отримання відповідних компетентностей. Проаналізовано сучасні тенденції у сфері освіти дорослих, обґрунтовано пріоритетні напрями подальшого розвитку з огляду на підвищення інтересу бізнесу до навчання працівників, їхньої адаптації до технологічних змін й цифровізації економіки. Зазначено, що навчання та освіта дорослих сприяють збагаченню знань, розвивають здібності, враховують потреби та інтереси учасників освітнього процесу, дозволяють повноцінно жити й працювати, сприяють соціальній мобільності. Визначено, що освіта дорослих є мотиваційним чинником, уможливорює реалізацію особистісного потенціалу у різному віці, забезпечує зайнятість, самореалізацію, є суспільно-психологічним інструментом залучення населення до активного життя, простором до розвитку професійних здібностей та активної громадянської позиції. Акцентовано увагу на тому, що все більше компаній, особливо великих, посилюють інтерес до співпраці у сфері освіти дорослих й адаптації працівників до змін через трансформативне навчання дорослих, переосмислення власного досвіду, що сприяє результативній

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Вишневецька О. М., 2025

самореалізації особистості на робочому місці. Використання інструментів у сфері освіти дорослих дозволяє забезпечити можливості для підвищення кваліфікацій та перекваліфікації працівників. Обидва аспекти є важливими для адаптації населення та кар'єрного зростання, особливо з огляду на швидкі темпи використання штучного інтелекту та заміщення вакансій. Зазначено, що освіти ініціативи для дорослих сприяють мотивації до навчання протягом усього життя, адаптації населення до суспільних змін та підвищення значимості особистості у суспільстві, що є особливо актуальним для осіб, які змінили своє життя через вік, хвороби, міграцію тощо. Обґрунтовано, що пріоритетні напрями розвитку сфери освіти дорослих передбачають зменшення обмежень до участі у навчанні дорослих та використання гнучких підходів й адаптованих програм, поєднання навчання із соціальною активністю населення, подальшу активізацію співпраці із бізнесом та міжнародне партнерство.

Ключові слова: освіта дорослих; адаптація; компетентності; партнерство; самореалізація.

PRIORITY AREAS FOR THE DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION: GLOBAL TRENDS AND SOCIAL NEEDS

Abstract. The author has determined that adult education is a modern global trend driven by social needs, including the adaptation of the population to changes in the labour market, social transformations, the need to raise the general level of awareness, and the updating and acquisition of relevant competencies. An assessment of current trends in adult education has been carried out and priority areas for further development have been identified, taking into account the increased interest of businesses in training their employees and adapting them to technological changes and the digitalisation of the economy. Adult learning and education contribute to the enrichment of knowledge, develop abilities, take into account the needs and interests of participants in the educational process, enable people to live and work fully, and promote social mobility. The author has determined that adult education is a motivating factor, provides an opportunity to realise personal potential at different ages, ensures employment and self-fulfilment, and is a socio-psychological tool for engaging the population in active life, a space for the development of professional abilities and active citizenship. The author notes that more and more companies, especially large ones, are showing increased interest in cooperation in the field of adult education and employee adaptation to change through transformative adult learning, expanding knowledge and general awareness, critical thinking and rethinking one's own experience, which contributes to effective self-realisation in the workplace. The use of tools in adult education provides opportunities for employee training and retraining. Both aspects are important for the adaptation of the population and career growth,

especially given the rapid pace of artificial intelligence adoption and job replacement. The author summarises that adult education initiatives promote motivation for lifelong learning, adaptation of the population to social changes and increasing the importance of the individual in society, which is particularly relevant for people who have changed their lives due to age, illness, migration, etc. The priority areas for the development of adult education include reducing barriers to adult learning and using flexible approaches and adapted programmes, combining learning with social activity, further intensifying cooperation with business and international partnerships.

Key words: *adult education; adaptation; competencies; partnership; self-realisation.*

Постановка проблеми, її актуальність. В умовах трансформації світового устрою, з огляду на виклики глобального суспільства й динаміку ринку праці, особливої актуальності набуває подальший розвиток освіти дорослих. Освіта дорослих як сукупність освітніх практик забезпечує адаптацію населення до суспільних змін, сприяє формуванню відповідальної поведінки, посиленню соціальної згуртованості (Boffo, & Egetenmeyer, 2023, с. 43; Milana, & Mikulec, 2023), набуттю й оновленню професійних компетентностей тощо. Розвиток освіти дорослих постає як глобальний тренд, зумовлений комплексом суспільних потреб у різних державах і регіонах світу.

Розширення можливостей у сфері освіти дорослих зумовлюється потребою адаптації населення до соціальних трансформацій, необхідністю підвищення загального рівня обізнаності, оновлення чи набуття компетентностей, що уможливорює збагачення знань, розвиток здібностей, формування індивідуальних освітніх траєкторій, створення умов для повноцінного життя, професійної діяльності, успішної соціальної адаптації, включення в суспільні процеси. У сучасному суспільстві освіта дорослих є не лише мотиваційним чинником, інструментом професійного розвитку, а й простором для розкриття особистісного потенціалу, забезпечення соціальної активності, розвитку громадянської відповідальності тощо.

Реалізація програм у сфері освіти дорослих здійснюється завдяки партнерству між закладами освіти, бізнесом, різними установами, інвестиційними та іншими фондами за активної участі урядових структур і громадських, у тому числі волонтерських, організацій. Така багаторівнева співпраця забезпечує узгодженість дій, залучення ресурсів, створює сприятливі умови для подальшого розвитку освіти дорослих як системи (Anishchenko, Bazeliuk, Bekh, et al., 2021). Загалом успішна взаємодія, партнерство й ефективні комунікації у сфері освіти дорослих є вагомими чинниками актуалізації освітніх ініціатив, що сприяють інтеграції різних цільових груп у простір безперервного особистісно-професійного зростання. Вони забезпечують розширення кола залучених учасників,

зацікавленість інноваційними освітніми практиками тощо.

Доступність навчальних програм, розмаїття можливостей для здобувачів забезпечують реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій, що дозволяє максимально враховувати їх потреби й інтереси, сприяє розкриттю особистісного потенціалу у різному віці за різних життєвих і професійних обставин. Особливого значення освіта дорослих набуває у процесі адаптації мігрантів до нових життєвих реалій, що підтверджується успішним досвідом упровадження відповідних програм у більшості європейських країн. Отже, освіта дорослих – це не лише сукупність освітніх активностей, а й ресурс, що мотивує до розширення комунікацій, дозволяє адаптуватися до змін із урахуванням індивідуальних потреб та інтересів. Вона відкриває шлях до опанування нових професій, здобуття конкурентоспроможних компетентностей тощо.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Здійснений аналіз дослідницьких матеріалів свідчить про посилення інтересу до розроблення нових підходів, спрямованих на розширення взаємодії між учасниками освітнього процесу, зокрема на засадах міжнародного партнерства, академічної мобільності. Зростання зацікавленості компаній у співпраці в цій сфері зумовлене прагненням забезпечити адаптацію працівників до динамічних змін шляхом трансформативного навчання, що охоплює поглиблення знань, компетентностей, розвиток інноваційних моделей мислення, переосмислення професійного й особистісного досвіду як підґрунтя самореалізації. Водночас уряди різних країн підтримують упровадження освітніх ініціатив, спрямованих на формування мотивації до навчання протягом усього життя, адаптацію населення до суспільних трансформацій, особистісний і професійний розвиток, активізацію громадянської участі тощо. Глобальний тренд розширення сфери освіти дорослих обумовлений швидким застаріванням навичок, що спонукає до використання інструментів рескілінгу (reskilling) з метою опанування нової професії, апскілінгу (upskilling) – для поглиблення та оновлення навичок у межах наявної професії (Scarano, & Iannotta, 2025).

Сучасний науковий дискурс акцентує на тому, що здатність індивідів, корпоративного сектору й національних економік повноцінно реалізувати потенціал трансформацій у сфері праці безпосередньо корелює з ефективністю безперервного розвитку професійних компетенцій упродовж усієї трудової діяльності. У цьому контексті системи навчання дорослих потребують посилення гнучкості, адаптивності до викликів майбутнього, що актуалізує необхідність увиразнення й поширення на міждержавному рівні успішного досвіду у сфері освіти дорослих з метою покращення ефективності навчання й викладання (OECD, 2025). Сучасні дослідження у царині освіти дорослих підтверджують гіпотезу про суттєвий вплив соціально-економічних чинників на ефективність ініціатив у цій сфері. Йдеться про те, що урядам держав світу доцільно покращити доступ до

навчання протягом усього життя, щоб зменшити розрив у навичках і забезпечити відповідні можливості для учасників освітнього процесу, адаптації на ринку праці. Соціально-економічне походження залишається основним чинником відмінностей у навичках, що підкреслює необхідність розширення можливостей навчання й використання невикористаного людського потенціалу (OECD, 2025).

У наукових публікаціях автори акцентують увагу на суспільній значимості освіти дорослих як мотиваційного чинника (Bílá, & Kalenda, 2025) зайнятості, самореалізації, психологічної стійкості особистості. У цьому контексті розробляються нові підходи й моделі взаємодії, удосконалюються методи навчання, інструменти комунікації між учасниками освітнього процесу. Вирішальне значення мають результативні комунікації, які постають не лише психологічним і мотиваційним чинником, а й засобом формування й зміцнення соціальних зв'язків, розширення світогляду, створення умов для самореалізації у суспільстві, розвитку активної громадянської позиції тощо.

Брукфілд С. є одним із провідних теоретиків у сфері освіти дорослих та критичного мислення як процесу виявлення, оцінки й переосмислення прихованих припущень, які впливають на мислення, дії та вчинки. Результативність навчання дорослих ґрунтується на діалозі, рівності, взаємній повазі й активності учасників освітнього процесу. Процес навчання має сприяти звільненню від маніпуляцій та стереотипів, пригнічених позицій, формувати мислення (Brookfield, 2009). Автор розглядає сферу освіти дорослих й через соціальні чинники, робить акцент та функціональній ролі освіти дорослих у соціальному розвитку (Brookfield et al., 2018). Холст Дж. і Брукфілд С. у своїй книзі акцентують увагу на необхідності змін у суспільстві, саме викладачі можуть допомогти уявити й втілити радикальну трансформацію. Автори узагальнюють, як саме освіта дорослих працює у різноманітному суспільстві (Brookfield, & Holst, 2010).

Мезіроу Дж. у своїх працях акцентує увагу на перевагах трансформаційного навчання. Автор розглядає навчання дорослих не лише як процес накопичення знань, а передусім як глибоку трансформацію способу мислення, переконань, світогляду. У межах своєї концепції він сформулював поняття «рамки відліку» (frames of reference), що визначають, як кожна людина сприймає світ крізь призму набутих досвідом переконань, цінностей, очікувань. Саме ці рамки можуть бути обмежувальними, зумовлюючи необхідність їх критичного переосмислення. Автор визначає, що ключовим механізмом навчання є усвідомлення аналізу власних переконань, їхнього походження та обґрунтованості. Мезіроу Дж. визначає трансформативне навчання як процес критичної рефлексії, у ході якого дорослий переглядає власні переконання та рамки значення, формуючи більш відкриті й всеохопні світогляди (Mezirow, 2009).

Дослідження Джарвіса П. доводять, що освіта починається з досвіду

й полягає у його перетворенні на знання, уміння, цінності, ставлення особистості. Учений аналізує сферу освіти дорослих і розглядає навчання як процес трансформації досвіду, поєднуючи освітні, соціальні та філософські аспекти. Автор узагальнює, що навчання є чинником, який змінює особистість, визначає її майбутнє сприйняття освітніх і життєвих ситуацій (Jarvis, 2012).

За Л. Лук'яноюю, забезпечення вільного доступу до освіти впродовж життя набуває пріоритетного значення. Розв'язання цієї проблеми можливе за умови докорінної трансформації ставлення до безперервного навчання (Лук'янова, 2022), що передбачає переосмислення його ролі як ключового чинника особистісно-професійного розвитку, соціальної інтеграції. До процесу мають бути залучені громадські й державні організації, роботодавці, а їхня взаємодія може відкрити нові можливості, створити умови для навчання протягом усього життя.

Мета статті. Метою дослідження є обґрунтування сутності, складових, особливостей й пріоритетів у сфері освіти дорослих як сучасного глобального тренду, який орієнтований на розширення компетентностей, соціалізацію та адаптацію населення до змін на ринку праці й викликів сучасного суспільства, з огляду на актуальність розширення освітніх ініціатив для дорослих за участі бізнесу, громадських організацій, закладів освіти на засадах партнерства. Під час дослідження використано теоретичні, емпіричні **методи дослідження**: спостереження, опис й узагальнення, що дозволило сформулювати пріоритетні напрями розвитку освіти дорослих з огляду на соціальну значимість і потенційні можливості навчання дорослих, кращих практик взаємодії між учасниками освітнього процесу, інтересу бізнес-структур, партнерства.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства освіта дорослих постає як якісна та інклюзивна складова освітньої системи для різних вікових груп, що покликана сприяти реалізації не лише освітніх, а й більш широких цілей – соціальних, економічних, екологічних (Grotlüschen, Belzer, Ertner, et al., 2024). Освіта дорослих як потужний чинник суспільних трансформацій, відповідаючи на сучасні виклики й зміни архітектури взаємодії у глобальному вимірі, є невід'ємним правом особистості (Mikulec, 2025) й водночас загальним благом, що забезпечує розвиток світової спільноти, реалізацію освітніх, соціальних та інших ініціатив на засадах партнерства.

У «Маніфесті про навчання дорослих у XXI столітті» (Manifesto for Adult Learning) підкреслено, що освіта дорослих розвиває критичне мислення, розширює можливості особистості, формує громадянську активність, сприяє соціальним змінам, стимулює інновації тощо. Як засвідчують результати дослідження (Elfert, 2019), її актуальність зумовлена потребою осмислення суспільних трансформацій, протидії радикалізації, міграційним ризикам, нерівності. Освіта дорослих забезпечує медійну

грамотність у цифрову добу, зміцнює суспільство, залучаючи стейкхолдерів до ухвалення рішень і критичної оцінки загроз.

Тенденції розвитку освіти дорослих увиразнюють потребу у залученні більшої кількості здобувачів до навчання, посиленні їхньої навчальної мотивації з метою забезпечення належного рівня компетентностей, самореалізації на ринку праці. Інтерес бізнесу до підготовки та перепідготовки працівників зростає через швидке застарівання навичок, а сучасні тенденції унаочнюють доцільність реалізації освітніх ініціатив і розширення партнерства у сфері освіти дорослих.

Як відомо, участь у навчанні є невід’ємною складовою життєдіяльності сучасної дорослої людини. Водночас найнижчий рівень залучення фіксується серед малокваліфікованих осіб через недостатню мотивацію, поінформованість і вплив соціально-економічних чинників. За таких умов пріоритетами розвитку освіти дорослих є зниження бар’єрів участі, упровадження нових освітніх ініціатив, розширення програм, визнання результатів неформального навчання. Важливого значення набувають гнучкість освітніх підходів, поширення мікрокваліфікацій, системний моніторинг та оцінювання результатів навчання, підтримка мобільності, інтеграція навчання із соціальною активністю. Розвиток освіти дорослих також передбачає посилення співпраці з бізнесом, розширення міжнародного партнерства.

Формування індивідуальних освітніх траєкторій для дорослого населення доповнюється зростаючим інтересом роботодавців до розширення й оновлення компетентностей працівників. Навчання працівників дає можливість отримувати відповідну віддачу через продуктивність праці й зарплатовіддачу. Провідну роль у програмах освіти дорослих відіграють великі компанії, тоді як більшість малих і середніх підприємств не вбачають значної цінності у додаткових інвестиціях у працівників, що зумовлено соціально-економічними чинниками. Компанії, які впроваджують вископродуктивні методи роботи й максимально використовують навички й компетентності своїх працівників, мають суттєві переваги у результативності роботи, що мотивує роботодавців до розширення участі в освітніх ініціативах у сфері освіти дорослих. Працівники мають можливість удосконалити свої компетентності з огляду на специфіку роботи, інтереси й потреби.

За інформацією Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development), найвищі показники за рівнем робочих місць із вископродуктивними методами роботи мають такі країни: Швеція – 40,5%, Фінляндія – 37,4%, Данія – 37,1%. У середньому по державах, які входять до ОЕСР, показник становить 25,6%, а найнижчі рівні показника зафіксовано в Греції – 12,8%, Італії – 11,9%, Хорватії – 10,2% (OECD, 2025). У межах співпраці актуальним залишається поширення кращого досвіду й результативних

практик підготовки й перепідготовки працівників, що дозволяє значно швидше адаптувати населення до змін та забезпечити активність на ринку праці. Зацікавленість бізнесу зростає, але уряди держав мають вирішальну роль у забезпеченні стимулів для бізнесу, особливо малого бізнесу, для навчання працівників та оновлення їхніх компетентностей.

Упровадження освітніх ініціатив для навчання дорослих сприяє зростанню професійної обізнаності, соціалізації, що підвищує активність населення, сприяє розширенню соціальних зв'язків, адаптації до нових реалій, викликів. Сучасні тенденції розвитку освіти дорослих підтверджують нагальну потребу трансформації освіти, навичок і трудових практик відповідно до динамічних змін і суспільних потреб.

У цьому контексті особливого значення набувають міжнародні програми та ініціативи, спрямовані на системне оновлення підходів до освіти дорослих, розвиток необхідних навичок. Так, програма «Революція перекваліфікації» спрямована на об'єднання зусиль бізнесу, урядів та громадянського суспільства, прагне сформувати ефективні підходи та освітні ініціативи для дорослих, знайти ефективні рішення для майбутнього освіти, навичок й праці. Зростає попит на навички, орієнтовані на людину, такі як: стійкість, гнучкість, спритність, лідерство, соціальний вплив (European Commission, 2021). Упровадження освітніх ініціатив із підвищення кваліфікації зосереджено на вдосконаленні наявних навичок для покращення продуктивності на займаній посаді. Водночас перекваліфікація передбачає опанування нових навичок. Попри певні відмінності, обидва напрями є важливими для адаптації робочої сили, подальшого кар'єрного зростання тощо.

Підвищення кваліфікації й перекваліфікація дорослих сьогодні набувають статусу стратегічного імперативу, а швидкі зміни на ринку праці, технологічні трансформації та цифровізація (Qiao, & Hong, 2024), потреба у соціальній інтеграції зумовлюють необхідність безперервної актуалізації знань, системного оновлення й набуття нових компетенцій (Cedefop, 2025). Як відомо, підвищення кваліфікації та перекваліфікація виходять за рамки індивідуального кар'єрного зростання, безпосередньо впливаючи на стійкість бізнесу, інновації, конкурентоспроможність. Працівники, яким надається можливість підвищити кваліфікацію й перекваліфікуватися, відчувають себе більш залученими, цінними й умотивованими робити внесок в успіх своєї компанії. Зі зміною посадових обов'язків компанії, які дотримуються принципів навчання протягом усього життя, залишатимуться стійкими до змін у галузі (Scarano, & Iannotta, 2025). При цьому попит на підвищення кваліфікації, перекваліфікацію працівників зумовлений швидким технологічним прогресом, зміною вимог й очікувань від працівників, швидким старінням компетентностей. Компанії, які інвестують у розвиток навичок, створюють більш гнучку робочу силу, здатну адаптуватися до змін без необхідності звільнень або зовнішнього найму.

З огляду на технологічні зміни та суспільні виклики навчання та освіта дорослих діють як каталізатор розширення прав і можливостей, адаптивності й позитивних соціальних трансформацій (UNESCO, 2025). Основними напрямками й пріоритетами у сфері освіти дорослих є забезпечення доступу до освітніх програм, розширення сфер взаємодії з бізнесом, результативне партнерство.

Європейські країни переважно зміцнюють економічні, інструментальні та професійні перспективи освіти дорослих (Mikules, 2025). Дії та ініціативи на європейському рівні надають підтримку національним установам, окремим особам для розширення участі дорослих у навчальній та професійній діяльності. Вони покращують розуміння того, як реагувати на виклики у сфері навчання дорослих, сприяють кращому обміну знаннями й досвідом між країнами (European Commission, 2021).

Навчання дорослих ґрунтується на їхньому життєвому досвіді, який стає ключовим ресурсом в освітньому процесі. Найкращі результати досягаються через його осмислення й практичне застосування. Стажування, навчальні програми, проекти тощо допомагають дорослим здобувачам освіти краще усвідомити значення отриманих знань та «натхненно» застосовувати їх у професійній діяльності, для кар'єрного зростання, особистісного розвитку (Graf, 2025).

З огляду на зазначене, по-перше, існує нагальна потреба у виявленні прогалин у навичках. Отже, компанії мають постійно аналізувати тенденції й передбачати майбутні потреби, щоб запроваджувати ефективні програми з підвищення кваліфікації та перекваліфікації працівників. По-друге, освітні програми потребують певних інвестицій, тому компанії мають забезпечувати баланс між витратами й бізнес-пріоритетами, з орієнтацією на ефективність навчання дорослих. По-третє, компанії покликані враховувати особистісний чинник й потенціал працівників, використовувати інструменти чіткої комунікації та адаптивності програм навчання дорослих; включати освітні ініціативи для дорослих у загальну бізнес-культуру компанії. По-четверте, компанії мають забезпечувати взаємоузгодженість освітніх ініціатив для дорослих із загальною бізнес-стратегією, що дозволить мінімізувати ризики та забезпечити віддачу вкладених коштів у підвищення кваліфікації й перекваліфікацію працівників. Реалізація освітніх ініціатив не повинна бути фрагментарною. По-п'яте, компаніям доцільно проводити моніторинг результатів навчання, що дозволить своєчасно визначати інтереси, потреби, обмеження тощо. Навчання дорослих має сприяти підвищенню продуктивності праці, мобільності, мотивації працівників з орієнтацією на спільні результати.

Інструменти освіти дорослих доцільно використовувати з урахуванням індивідуальних освітніх потреб, інтересів працівників, рівня їхньої мотивації, активності у навчанні тощо. Результативність навчання досягається за умови наявності часу, доступу до гнучких програм,

умотивованості працівників щодо набуття нових компетентностей. Мотивація до навчання може формуватися як через прагнення до професійного розвитку й кар'єрного зростання, так і через особистісний інтерес, посилений усвідомленням практичних переваг у майбутньому.

Персоналізовані напрями навчання дорослих (Fake, & Dabbagh, 2023) дозволяють забезпечити взаємні переваги як для працівників, так і для компаній. Індивідуалізовані можливості професійного зростання, підтримка внутрішньої мобільності сприяють гармонійному поєднанню інтересів, навичок і потреб здобувачів освіти. Це, у свою чергу, формує бізнес-культуру, засновану на відчутті причетності кожного працівника до розвитку організації, усвідомленні власної цінності у цьому процесі. Такий підхід не лише підвищує ефективність корпоративної взаємодії, а й створює умови для сталого розвитку, де освітні практики інтегруються у стратегічні цілі компанії, сприяють зміцненню її конкурентоспроможності.

Сучасні програми навчання мають відповідати актуальним потребам здобувачів, ґрунтуватися на інтерактивних методах навчання, бути орієнтованими на практичне застосування нових компетентностей у професійному середовищі. Упровадження навчальних програм із перепідготовки й підвищення кваліфікації, структурований кар'єрний розвиток, мотивація працівників забезпечують результативність і гнучкість управлінських рішень, що сприяє стійкому розвитку компанії, узгодженню спільних інтересів щодо розширення освітніх практик. Партнерство у реалізації навчальних програм, поєднане з підтримкою, дозволяє покращити умови для якісної взаємодії, розширити коло активних суб'єктів освітнього процесу.

Освітні ініціативи для дорослих впроваджуються за участі громадських організацій й соціальних фондів (ЄС) через федеральні, приватні й корпоративні програми (США); державні програми (Китай); громадські проекти й корпоративні структури (Латинська Америка); міжнародні й регіональні партнерські ініціативи (країни Африки). Співпраця у сфері освіти дорослих обумовлена соціальними потребами й викликами, трансформаційними змінами (Desjardins, & Ioannidou, 2020), а ефективність взаємодії визначається тим, наскільки вона враховує можливості, потенціал та очікування учасників. Саме тому навчання дорослих набуває глобального масштабу й викликає дедалі більший інтерес.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Трансформаційні зміни у глобальному суспільстві, необхідність розширення й оновлення знань і вмінь через технологічні процеси, потреба в адаптації та самореалізації населення, спонукають до подальшого розвитку сфери освіти дорослих, вдосконалення напрямів взаємодії між усіма учасниками, у тому числі на засадах міжнародного партнерства. Пріоритетність розвитку освіти дорослих зумовлена суспільними потребами, адже освітні програми сприяють удосконаленню професійних

навичок, особистісному розвитку, формуванню активної життєвої позиції, реалізації потенціалу, утвердженню значимості кожного в суспільстві.

Освіта дорослих інтегрована у стратегії реалізації більшості міжнародних та європейських політик, що засвідчує важливість у забезпеченні професійного розвитку, соціальної інтеграції населення. Освіта дорослих і посилення залученості постають як глобальний тренд, орієнтований не лише на поглиблення компетентностей, а й на соціалізацію, формування активної життєвої позиції особистості. Розгортання освітніх ініціатив, розширення напрямів партнерства сприяють підвищенню рівня зайнятості населення, зміцненню соціальної згуртованості, активності, мотивації до спільного вирішення проблемних питань на засадах довіри, рівності й толерантності. Освітні ініціативи для дорослих, партнерство, взаємодія й комунікація, зорієнтовані на спільні інтереси, формують відчуття приналежності, підтримки й прийняття, що відповідає базовим психологічним потребам особистості. Водночас урахування інтересів і потенціалу особистості, персоналізоване навчання дорослих забезпечують спільні переваги як для працівників, так і для компаній у цілому.

Динамічні технологічні трансформації, швидке застарівання компетентностей зумовлюють розширення сфер взаємодії у сфері освіти дорослих і посилення інтересу до перекваліфікації та підвищення кваліфікації працівників. Це висуває на перший план потребу в опануванні нових навичок, підвищенні задоволеності від професійної діяльності, реалізації професійного потенціалу, розширенні можливостей кар'єрного розвитку. У цьому контексті формування гнучкого та адаптивного кадрового потенціалу постає стратегічним завданням сучасної освітньої політики, спрямованої на забезпечення конкурентоспроможності й стійкості суспільства. Фахівці з високим рівнем кваліфікації, адаптивності демонструють кращу здатність до інтеграції на ринку праці, що дозволяє їм бути більш конкурентоспроможними, впевненими в собі. Зростання інвестицій у навчання дорослих і посилення інтересу до спільних освітніх ініціатив формують умови для психологічної стійкості, соціальної адаптації, мотивації до професійного розвитку. Маючи більш широкую й розвинену ієрархію потреб, дорослі більше цінують внутрішню мотивацію й особистісну відповідальність за своє навчання. З огляду на це ключовим завданням освітньої політики постає створення доступних програм, середовища підтримки навчання, що сприяє реалізації особистісно-професійного потенціалу дорослих, підвищенню самооцінки тощо. Це безпосередньо впливає на корпоративну ефективність, соціальну згуртованість, належний рівень суспільної безпеки.

Подальші дослідження доцільно зосередити на аналізі освіти дорослих як глобального тренду, зумовленого суспільними трансформаціями та орієнтованого на розширення компетентностей особистості; вивченні механізмів розширення участі дорослих з метою узгодження освітніх потреб

громадян із вимогами ринку праці й соціальної сфери; розробленні інструментів забезпечення рівного доступу до освітніх послуг; обґрунтуванні моделей партнерства, важливих для впровадження успішних освітніх практик.

Список використаних джерел

- Лук'янова, Л. (2022). Освіта дорослих: суспільна відповідальність, інвестиція в майбутнє. *Новий колеґіум*, 1–2 (107), 87–95. <https://doi.org/10.30837/nc.2022.1-2.14>
- Anishchenko, O.V., Bazeliuk, N.V., Bekh, I.D., Berezivska, L.D., Boiko, A.E., Bykov, V.Yu., Chepelieva, N.V., Chunikhina, S.L., Dotsenko, P.P., Dovbyshchenko, V.I., Drach, I.I., ... Zhyliayev, I.B. (2021). *National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine (To the 30th Anniversary of Ukraine's Independence): a monograph*. National Academy of Educational Sciences of Ukraine. 87–98. Kyiv: KONVI PRINT. <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-en>
- Bilá, M., & Kalenda, J. (2025). Empirical research on motivation in adult education and learning: A scoping review. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 16(3), 289–320. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.5721>
- Boffo, V., Egetenmeyer, R. (2023). *Re-thinking Adult Education Research. Beyond the Pandemic*. Firenze: Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/979-12-215-0151-3>
- Brookfield, S.D. (2009). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom* (2nd ed.). John Wiley and Sons, 320 p.
- Brookfield, S.D. (2018). *Teaching Race: How to Help Students Unmask and Challenge Racism*. Newark: John Wiley & Sons, Incorporated. 368 p.
- Brookfield, S.D., & Holst, J.D. (2010). *Radicalizing Learning: Adult Education for a Just World*. John Wiley and Sons Ltd., 288 p.
- Cedefop. (2025). Adult learning: empowering adults through upskilling and reskilling. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/adult-learning-empowering-adults-through-upskilling-and-reskilling>
- Desjardins, R., & Ioannidou, A. (2020). The political economy of adult learning systems – some institutional features that promote adult learning participation. *ZfW* 43, 143–168. <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00159-y>
- Elfert, M. (2019). Lifelong learning in Sustainable Development Goal 4: What does it mean for UNESCO's rights-based approach to adult learning and education?. *International Review of Education*, 65, 537–556. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09788-z>
- European Commission. (2021). Adult learning initiatives. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/adult-learning/about-adult-learning>
- Fake, H., & Dabbagh, N. (2023). *Designing personalized learning experiences: A framework for higher education and workforce training*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003121008>
- Graf, N. (2025). 10 simple principles of adult learning. Western Governors University. <https://www.wgu.edu/blog/adult-learning-theories-principles2004.html>

- Grotlüschen, A., Belzer, A., Ertner, M. et al. (2024). The role of adult learning and education in the Sustainable Development Goals. *Int Rev Educ*, 70, 205–221. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10066-w>
- Jarvis, P. (2012). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. 4th Edition. Routledge. London, 352 p. https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/adult_education_and_lifelong_learning.pdf
- Mezirow, J. (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. John Wiley & Sons Inc. 336 p.
- Mikulec, B. (2025). Global and European adult education policies in times of crisis: between shifts in normativity and epistemological continuity. *International Journal of Lifelong Education*, 45(1), 8–23. <https://doi.org/10.1080/02601370.2025.2486812>
- Milana, M., & Mikulec, B. (2023). Setting the new European agenda for adult learning 2021-2030. Political mobilisation and the influence of advocacy coalitions. *European Journal for Research on the Education & Learning of Adults*, 14(2), 205–228. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4637>
- OECD. (2025). Governments should step up efforts to equip people with the skills needed in labour markets. <https://www.oecd.org/en/about/news/press-releases/2025/12/governments-should-step-up-efforts-to-equip-people-with-the-skills-needed-in-labour-markets.html>
- Qiao, G., Li, Y., & Hong, A. (2024). The Strategic Role of Digital Transformation: Leveraging Digital Leadership to Enhance Employee Performance and Organizational Commitment in the Digital Era. *Systems*, 12(11), 457. <https://doi.org/10.3390/systems12110457>
- Scarano, R., & Iannotta, I.S. (2025). A training experience for upskilling and reskilling corporate human resources. *Open Journal Per La Formazione in Rete*, 25(1), 255–271. <https://doi.org/10.36253/form-17178>
- UNESCO. (N. d.). Global report on adult learning and education (GRALE). <https://www.uil.unesco.org/en/adult-education/global-report-grale>

References (translated and transliterated)

- Lukianova, L. (2022). *Osvita doroslykh: suspilna vidpovidalnist, investytsiia v maibutnie* [Adult education: Social responsibility, investment in the future]. *Novyi Kolehium*, 1–2 (107), 87–95. <https://doi.org/10.30837/nc.2022.1-2.14>

Отримано / Received: 24.09.2025.
Прорецензовано / Revised: 31.10.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 19.11.2025.
Опубліковано / Published: 31.12.2025.

АВТОРСЬКІ ДЕКЛАРАЦІЇ

Етична політика

Автор(и) підтверджує(ють), що під час підготовки та подання статті було дотримано положень Етичної політики журналу, а також загальноприйнятих принципів академічної доброчесності відповідно до рекомендацій COPE (Committee on Publication Ethics).

Політика конфлікту інтересів

Автор(и) заявляє(ють), що не має(ють) жодного фактичного чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати, інтерпретацію або виклад матеріалів дослідження.

Цитування:

Столяренко, Ол. В., & Столяренко, О. В. (2025). Розвиток загальних компетенцій фахівців: національні особливості та глобальні виклики. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2(28), 35–45. [https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.35-45](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.35-45)

УДК 378.046

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.35-45](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.35-45)

**РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ФАХІВЦІВ:
НАЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ГЛОБАЛЬНІ ВИКЛИКИ**

Столяренко Олена Вікторівна

– доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки і
освітнього менеджменту
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

*Stoliarenko Olena – Doctor of
Pedagogical Sciences, Professor
of the Department of Pedagogy
and Educational Management at
Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi
State Pedagogical University*

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-1899-8089>

E-mail: olena-best@ukr.net

Столяренко Оксана Василівна

– кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри
іноземних мов Вінницького
національного технічного
університету

*Stoliarenko Oksana – Candidate
of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the
Department of Foreign Languages,
Vinnytsia National Technical
University*

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7080-0626>

E-mail: oksanny-81@ukr.net

Анотація. Стаття присвячена дослідженню національних особливостей та глобальних викликів у процесі формування та розвитку цих компетенцій в українському освітньому та професійному просторі. У статті обґрунтовується актуальність дослідження у контексті євроінтеграції України та необхідності адаптації до глобальних стандартів, наголошуючи на впливі національних чинників, таких як історичний контекст, соціокультурні особливості та поточний стан освітньої системи. Недооцінка ролі загальних компетенцій може призвести до неконкурентоспроможності випускників на ринку праці та гальмування суспільного прогресу. Висвітлюється внесок зарубіжних і вітчизняних науковців у вивчення компетентнісного підходу. Відзначається, що, попри значну кількість праць, питання

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Столяренко Ол. В., & Столяренко О. В., 2025

інтеграції загальних компетенцій у вітчизняну систему освіти з урахуванням її національних особливостей і глобальних викликів залишаються недостатньо дослідженими. Авторами статті розкрито сутність та класифікацію загальних компетенцій (когнітивних, соціальних, самоменеджментних, цифрових). Детально проаналізовано національні особливості їхнього розвитку в Україні, що включають вплив історичної спадщини, стан освітньої системи, динаміку ринку праці, соціокультурні чинники та значні корективи, внесені повномасштабною війною, яка, з одного боку, прискорила розвиток адаптивності та стресостійкості, а з іншого – поставила нові виклики щодо психологічної стійкості. Розглядаються ключові глобальні виклики, такі як цифрова трансформація (штучний інтелект, автоматизація), глобалізація та міжкультурна взаємодія, зміни на ринку праці, екологічні та соціальні проблеми, а також зростаюча необхідність навчання впродовж життя (*lifelong learning*). Визначаються перспективні напрями розвитку загальних компетенцій в Україні, що включають модернізацію освітніх програм, цілеспрямовану підготовку педагогічних кадрів, посилення взаємодії з роботодавцями, розробку ефективних систем оцінювання та зворотного зв'язку, формування культури саморозвитку та акцент на психологічній підтримці й розвитку стійкості. Підкреслюється, що ефективний розвиток загальних компетенцій вимагає комплексної стратегії, яка враховує як національні особливості, так і глобальні виклики. Окреслюються подальші напрями досліджень.

Ключові слова: загальні компетенції; м'які навички; універсальні навички; професійна підготовка; вища освіта; навчання впродовж життя; компетентнісний підхід.

DEVELOPMENT OF GENERAL COMPETENCIES OF SPECIALISTS: NATIONAL FEATURES AND GLOBAL CHALLENGES

Abstract. The article is dedicated to exploring the national features and global challenges in the process of forming and developing these competencies in the Ukrainian educational and professional space. The article substantiates the relevance of the study in the context of Ukraine's European integration and the need to adapt to global standards, emphasizing the impact of national factors such as historical context, sociocultural characteristics, and the current state of the educational system. Underestimating the role of general competencies can lead to the uncompetitiveness of graduates in the labor market and hinder societal progress. The contribution of both foreign and domestic scholars to the study of the competency-based approach is highlighted. It is noted that, despite the significant number of works, the issue of integrating general competencies into the Ukrainian education system, taking

into account its national features and global challenges, remains insufficiently researched. The authors of the article reveal the essence and classification of general competencies (cognitive, social, self-management, digital). They detail the national characteristics of their development in Ukraine, which include the influence of historical heritage, the state of the educational system, labor market dynamics, sociocultural factors, and significant adjustments made by the full-scale war, which, on one hand, accelerated the development of adaptability and stress resistance, but on the other, posed new challenges regarding psychological resilience. Key global challenges are discussed, such as digital transformation (artificial intelligence, automation), globalization and intercultural interaction, changes in the labor market, environmental and social issues, as well as the increasing need for lifelong learning. Prospective directions for the development of general competencies in Ukraine are identified, including the modernization of educational programs, targeted training of pedagogical staff, strengthening interaction with employers, the development of effective assessment and feedback systems, the formation of a culture of self-development, and a focus on psychological support and resilience development. It is emphasized that effective development of general competencies requires a comprehensive strategy that considers both national features and global challenges. Further research directions are outlined.

Key words: general competencies; soft skills; transferable skills; professional training; higher education; lifelong learning; competency-based approach.

Постановка проблеми, її актуальність. Сучасний світ характеризується стрімкими змінами, глобалізацією, розвитком новітніх технологій та підвищенням вимог до фахівців у всіх галузях. У цих умовах успішність професійної діяльності визначається не лише глибокими предметними знаннями та навичками, а й наявністю так званих загальних компетенцій (soft skills, transferable skills). Ці компетенції, що включають критичне мислення, креативність, комунікативні навички, здатність до співпраці, адаптивність, емоційний інтелект, лідерство та інші, стають ключовими для ефективної самореалізації особистості та успішного функціонування суспільства.

Особливого значення набуває розвиток загальних компетенцій в Україні, яка перебуває у процесі євроінтеграції та адаптації до глобальних стандартів. Водночас, національні особливості, зокрема історичний контекст, соціокультурні чинники й стан освітньої системи, суттєво впливають на формування й розвиток цих компетенцій. Актуальність дослідження посилюється також викликами, пов'язаними з цифровою трансформацією, змінами на ринку праці та необхідністю формування фахівців, здатних до навчання впродовж усього життя. Недооцінка ролі загальних компетенцій або їхнє недостатнє формування може призвести

до неконкурентоспроможності випускників на ринку праці, зниження інноваційного потенціалу та загальмування суспільного прогресу.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблема розвитку загальних компетенцій є предметом активних досліджень як в Україні, так і за кордоном, що зумовлено динамікою глобального ринку праці та вимогами до фахівців ХХІ століття.

Зарубіжні науковці активно досліджують вплив цих навичок на економічний розвиток, кар'єрний успіх та соціальну адаптацію, підкреслюючи їхню незамінність у будь-якій професійній діяльності. Так, піонерські роботи Дж. Хекмана та Т. Кауца (Heckman & Kautz, 2012) надали вагомі докази на користь ключової ролі «м'яких» навичок у здобутті успіху, спростовуючи давнє уявлення про їхню другорядність порівняно з когнітивними здібностями. Вони показали, що інвестиції у розвиток некогнітивних навичок, таких як наполегливість, самоконтроль та соціальна взаємодія, мають довгострокові позитивні ефекти на доходи, здоров'я та громадянську активність. М. Роблес (Robles, 2012), у свою чергу, узагальнив погляди керівників бізнесу на найважливіші «м'які» навички, виокремивши комунікацію, ввічливість, цілісність, міжособистісні навички, позитивне ставлення, професіоналізм, відповідальність, гнучкість, навички роботи в команді та етику. Ці дослідження стали фундаментальними для формування уявлень про сутність та важливість загальних компетенцій у бізнес-середовищі.

Особливого значення набувають систематичні звіти Світового економічного форуму (World Economic Forum), зокрема «Майбутнє робочих місць» (The Future of Jobs Report, 2023). Ці звіти не лише ідентифікують актуальні й перспективні навички, а й прогнозують зміни на ринку праці під впливом технологічних інновацій, геополітичних зрушень та екологічних викликів. За останніми даними, до топ-навичок майбутнього входять аналітичне та креативне мислення, стійкість, гнучкість, спритність, мотивація, самосвідомість, допитливість та навчання впродовж життя, надійність та увага до деталей, емоційний інтелект, технологічна грамотність, співпраця та лідерство. Наведені дані слугують своєрідним «орієнтиром» для освітніх систем усього світу щодо формування програм підготовки фахівців, які будуть конкурентоспроможними у динамічному глобальному середовищі. К. Шваб (Schwab, 2016), засновник і виконавчий голова Світового економічного форуму, у своїй роботі про Четверту промислову революцію також наголошує на тому, що «м'які» навички стануть ключовими для адаптації людини до світу, де рутинні операції будуть автоматизовані, а цінність людської праці зростатиме за рахунок її унікальних когнітивних та соціальних здібностей.

В українському науково-педагогічному дискурсі концептуалізація розвитку загальних компетентностей є об'єктом ґрунтовної рефлексії, що здійснюється як дослідниками, так і викладачами-практиками. Такий фокус відображає прагнення інтегрувати компетентнісний підхід в освітні практики, враховуючи стратегічні національні пріоритети й динаміку суспільних трансформацій. Наукові праці І. Княжевої (2022) містять результати аналізу специфіки компетентнісного підходу як методологічного орієнтира модернізації сучасної професійно-педагогічної освіти в Україні. У науковій публікації О. Сипченко, Л. Черкашиної, Н. Гарань (2019) проаналізовано шляхи формування загальних компетентностей майбутніх викладачів у контексті розвитку вищої педагогічної освіти України, а також розв'язання проблем підготовки викладацьких кадрів засобами інноваційних технологій. Дослідниками (Kaplinskyi, Stoliarenko, Verezyuk, Chumak & Hatezh, 2024) висвітлено значення розвитку креативності як ключової «м'якої» навички сучасних педагогів. Автори підкреслюють її роль у створенні інноваційних рішень, залученні студентів до змістовного навчання, аналізуючи стратегії формування творчих здібностей майбутніх учителів у нейропедагогічному середовищі на основі цілісного підходу.

Для нашого наукового пошуку практичний інтерес становить дослідження В. Ковтунця, С. Лондар, С. Мельника, Е. Кастель-Бранко (2021), в якому проаналізовано відповідність освітньої політики України потребам ринку праці, виявлено дисбаланс між рівнями освітніх кваліфікацій.

Незважаючи на значну кількість публікацій, які підтверджують важливість загальних компетенцій, залишаються малодослідженими питання інтеграції цих навичок у вітчизняну систему освіти з урахуванням її національних особливостей, таких як вплив пострадянської спадщини, воєнний стан, наслідки війни щодо психологічного стану населення. Недостатньо розробленими є й ефективні методики оцінювання цих компетенцій, їхнього впливу на професійний успіх в українському контексті, а також механізми взаємодії між освітніми закладами та роботодавцями для системного формування «м'яких» навичок, що відповідають актуальним потребам ринку праці. Подальші дослідження мають бути спрямовані на подолання цих прогалин, забезпечуючи більш цілісне та практико-орієнтоване розуміння розвитку загальних компетенцій в Україні.

Метою статті є теоретичне обґрунтування, аналіз національних особливостей і глобальних викликів у процесі розвитку загальних компетенцій фахівців, визначення перспективних напрямів їхнього формування в умовах сучасних суспільних трансформацій.

Методи дослідження. У дослідженні було використано комплекс методів, що забезпечив всебічний аналіз проблеми розвитку загальних компетенцій фахівців. Теоретичний аналіз, синтез та узагальнення наукової літератури, зокрема праць вітчизняних та зарубіжних науковців, дозволили розкрити сутність загальних компетенцій, класифікувати їх та

обґрунтувати актуальність їхнього формування в умовах сучасних суспільних трансформацій. Аналіз сучасних публікацій дозволив визначити малодосліджені аспекти проблеми, зокрема питання інтеграції загальних компетенцій в українську освітню систему та вплив на них унікальних національних чинників, таких як війна. Також було застосовано методи порівняння й зіставлення, що дало змогу виявити спільні та відмінні риси у підходах до розвитку компетенцій у різних країнах та визначити глобальні виклики, з якими стикається Україна. Метод прогнозування був використаний для окреслення перспективних напрямів розвитку загальних компетенцій та подальших досліджень, що є критично важливим для формування конкурентоспроможних фахівців у майбутньому.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, загальні компетенції – це сукупність універсальних навичок, що не залежать від конкретної професійної сфери, але є необхідними для успішної діяльності в будь-якій галузі та ефективної взаємодії в суспільстві. Вони є «наскрізними» і застосовуються в різних контекстах. Різні дослідники пропонують власні класифікації цих компетенцій, проте більшість із них включають такі ключові групи (Robles, 2012):

- когнітивні компетенції: критичне мислення, вирішення проблем, креативність, аналітичне мислення, прийняття рішень;
- соціальні компетенції: комунікативні навички, співпраця, переговори, лідерство, емоційний інтелект;
- самоменеджментні компетенції: адаптивність, самоорганізація, управління часом, ініціативність, стійкість до стресу;
- цифрові компетенції: цифрова грамотність, здатність до роботи з інформацією, використання цифрових інструментів.

Розвиток загальних компетенцій в Україні має низку національних особливостей, що пов'язані з історичним, соціокультурним та освітнім контекстом. Насамперед, історична спадщина й менталітет України зумовили формування освітньої системи, яка тривалий час була зорієнтована переважно на передачу знань, розвиток вузькоспеціалізованих навичок. Такий підхід призвів до певної недооцінки важливості розвитку «м'яких» навичок, як-от креативність, ініціативність та критичне мислення, що не завжди заохочувалися у більш колективістському та директивному середовищі. Це безпосередньо вплинуло на систему освіти: попри реформи та впровадження компетентнісного підходу, значна частина навчальних програм все ще зберігає орієнтацію на предметну підготовку. Як наслідок, інтерактивні методи навчання, проєктна діяльність та кейс-стаді, які ефективно сприяють формуванню загальних компетенцій, використовуються не повною мірою. Крім того, існує виклик щодо підготовки педагогічних кадрів, яким бракує необхідних методик для цілеспрямованого розвитку цих навичок у здобувачів вищої освіти та учнів.

Означені внутрішні особливості посилюються впливом ринку праці. Попри поступову адаптацію українського ринку до світових тенденцій, роботодавці нерідко недостатньо чітко формують вимоги до загальних компетентностей, зосереджуючись переважно на професійних навичках. Це, у свою чергу, не створює належних стимулів для закладів освіти щодо їхнього системного й комплексного розвитку. Додатково на формування окремих компетентностей впливають соціокультурні чинники. Так, схильність до ієрархічності може стримувати розвиток ініціативності та лідерських якостей, тоді як надмірна орієнтація на індивідуалізм іноді ускладнює формування ефективних навичок співпраці.

До ключових чинників, що визначають освітній та соціальний розвиток України, належить війна росії проти України та її наслідки. Повномасштабна війна суттєво трансформувала всі сфери життя, включно з освітою й ринком праці. З одного боку, кризові умови прискорили розвиток адаптивності, гнучкості, стресостійкості, здатності до швидкого прийняття рішень, що стало критично необхідним для функціонування суспільства. З іншого – війна актуалізувала безпрецедентні виклики щодо психологічної стійкості, емоційного інтелекту, навичок взаємодії в умовах кризи. Це зумовлює нагальну потребу у формуванні компетентностей, пов'язаних із резильєнтністю й посттравматичним зростанням (post-traumatic growth), які є визначальними для відновлення країни, збереження її людського капіталу.

Розвиток загальних компетентностей відбувається в умовах глобальних викликів, що потребує переосмислення пріоритетів освіти й підготовки фахівців. Цифрова трансформація – штучний інтелект (Palenski, Hills, Unnikrishnan, et al., 2024), автоматизація та цифровізація – витісняє рутинні завдання, підвищуючи попит на унікальні людські компетенції, які складно автоматизувати (креативність, критичне мислення, інноваційність, емоційний інтелект). Як зазначає К. Шwab (Schwab, 2016), сучасні фахівці мають бути готовими до постійного навчання й перекваліфікації, аби відповідати швидким технологічним змінам.

Водночас глобалізація й міжкультурна взаємодія стають нормою сучасного суспільного розвитку. Зростання взаємозалежності країн і культур вимагає від фахівців не лише адаптивності, а й здатності ефективно працювати в мультикультурних командах, розуміти та поважати культурні відмінності, а також володіти розвиненими навичками міжкультурної комунікації. Ці трансформації призводять до зрушень на ринку праці, який нині потребує фахівців, здатних не лише адаптуватися до нових умов, а й бути рушіями змін. Зростає попит на підприємницькі навички, здатність до самостійної організації праці й створення нових робочих місць, що вимагає ініціативності та проактивності.

Крім економічних і технологічних викликів, зростає усвідомлення екологічних, соціальних та інших проблем. Збільшення уваги до сталого розвитку, наслідків зміни клімату та соціальної відповідальності вимагає від фахівців не лише глибоких професійних знань, а й стійкості (Baatz,

Wirzberger, 2025), етичності мислення, здатності до вирішення складних глобальних проблем, формування відповідального ставлення до перспектив розвитку суспільства.

Усі ці виклики підкреслюють найважливішу тенденцію сучасності – необхідність навчання впродовж життя (Lifelong Learning). У світі, що стрімко змінюється, постійне оновлення знань і навичок стає не просто перевагою, а життєвою необхідністю. Розвиток здатності до самоосвіти й саморозвитку, швидкого опанування нової інформації є критично важливим для успішної кар'єри, особистісної самореалізації.

В Україні для ефективного розвитку загальних компетенцій необхідно враховувати як унікальні національні особливості, так і динаміку глобальних викликів. Такий інтегрований підхід зумовлює потребу в модернізації, системних трансформаціях освітньої та професійної сфер. Одним із ключових напрямів є осучаснення освітніх програм (Michel, & Traifeh, 2024). Це передбачає не просто включення, а й інтеграцію розвитку загальних компетенцій у навчальні плани на всіх рівнях освіти – від дошкільної до вищої й післядипломної. Така модернізація актуалізує доцільність активного впровадження інтерактивних методів навчання, проєктної діяльності, кейс-стаді, симуляційних та інших ігор (López-Serrano, McGowan, Moreno-Ger, et al., 2025), які сприяють не лише засвоєнню знань, а й розвитку та практичному застосуванню набутих навичок.

Паралельно з цим критично важливою є підготовка педагогічних кадрів. Необхідно розробляти й реалізовувати програми підвищення кваліфікації для викладачів, які були б спрямовані на сприяння оволодінню сучасними методами викладання, удосконалення цифрової компетентності (Zhao, Pinto Llorente, Sánchez Gómez, 2021), професійної майстерності в цілому. Йдеться про впровадження підходів, що покликані сприяти розвитку загальних компетенцій здобувачів освіти, адже за відсутності підготовлених належним чином викладачів програмні зміни ризикують залишитися декларативними.

Ефективний розвиток компетенцій неможливий без тісної взаємодії з роботодавцями. Необхідно активізувати співпрацю закладів освіти з бізнесом та індустрією. Це дозволить чітко визначити актуальні потреби ринку праці щодо загальних компетенцій та оперативно адаптувати навчальні програми. Спільні проєкти, програми стажування, менторства забезпечать відповідність академічної підготовки реальним вимогам професійної діяльності.

Для контролю, вдосконалення процесу не менш важливими є оцінювання й зворотний зв'язок. Розробка ефективних інструментів для оцінювання рівня розвитку загальних компетенцій дозволить ідентифікувати сильні сторони студентів та зони для їхнього подальшого розвитку. Впровадження системного зворотного зв'язку для студентів і викладачів створить основу для вдосконалення освітнього процесу. Крім того, важливим завданням є формування культури навчання впродовж

життя. Поширення цих ідей, створення сприятливих умов для самостійного вдосконалення компетенцій через неформальну освіту, онлайн-курси й тренінги є ключовими для плекання фахівців, здатних до безперервного професійного й особистісного зростання.

Особливо важливого значення набуває психологічна підтримка, розвиток стійкості фахівців. З огляду на наслідки повномасштабної війни росії проти України, необхідно посилити увагу до розвитку здатності до адаптації у стресових умовах, навичок саморегуляції, психологічної стійкості, емоційного інтелекту. Формування й розвиток таких компетенцій є необхідною умовою для сталого розвитку суспільства, забезпечення результативної професійної діяльності як в умовах нестабільності й невизначеності, так і в період післявоєнного відновлення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Глобальні виклики перетворюють загальні компетенції на стратегічний універсальний ресурс майбутнього, що визначає конкурентоспроможність як окремих фахівців, так і суспільств у цілому. Отже, розвиток загальних компетенцій фахівців в Україні є не лише актуальним завданням, а й стратегічним чинником забезпечення національної стійкості та інтеграції у глобальний простір. Вони визначають здатність адаптуватися до кризових умов і водночас залишатися конкурентоспроможним на ринку праці. Аналіз українських освітніх реалій у контексті глобальних тенденцій засвідчує пріоритетність компетентнісного підходу в модернізації освітньої політики. Йдеться не про формальне оновлення програм, а про доцільність створення цілісної ефективної системи, яка інтегрує академічну підготовку з розвитком практико-орієнтованих компетенцій, забезпечує психологічну підтримку. Така модель освіти має спрямовуватися не лише на здобуття знань, формування умінь і навичок, а й здатності застосовувати їх у реальних професійних ситуаціях, а також має сприяти розвитку стійкості, інноваційності. Вона покликана забезпечити гармонійне поєднання інтелектуального, практичного й емоційного вимірів підготовки фахівців, що є особливо важливим для їхньої конкурентоспроможності на ринку праці.

Війна актуалізувала потребу у формуванні резильєнтності й посттравматичного зростання як складових професійного розвитку фахівців. Це вимагає нових методик, що інтегрують психологічну стійкість в освітній процес і роблять її невід'ємною частиною професійних компетенцій. Національна освітня система має не лише реагувати на ці процеси, а й випереджувати їх шляхом плекання професіоналів, здатних ефективно діяти в умовах постійних змін, інтегруватися у міжкультурне середовище, генерувати інноваційні рішення.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні та впровадженні конкретних методик розвитку загальних компетенцій для здобувачів закладів освіти різних рівнів; здійсненні емпіричних досліджень щодо впливу розвитку загальних компетенцій на професійний успіх українських фахівців, розробленні національних стандартів і показників для

їх оцінювання; вивченні впливу психологічних наслідків війни на формування загальних компетенцій й розробленні відповідних програм підтримки й розвитку.

Список використаних джерел

- Дуб, А.Р., & Дуб, Н.Є. (2021). Напрями підтримки розвитку професійно-технічної освіти в контексті сучасних і перспективних викликів ринку праці. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 11. <https://doi.org/10.32702/2307-2156-2021.11.34>
- Княжева, І.А. (2022). Компетентнісний підхід як домінанта сучасної професійно-педагогічної освіти в умовах євроінтеграції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки*, Спецвипуск 1, 178–185. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.1.28>
- Ковтунець, В.В., Лондар, С.Л., Мельник, С.В., & Кастель-Бранко, Е. (2021). Вимоги ринку праці України до освіченості працівників. *Освітня аналітика України*, 4, 5–20. <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2021-4-5-20>
- Сипченко, О., Черкашина, Л., & Гарань, Н. (2019). Формування загальних компетентностей майбутніх викладачів засобами інноваційних технологій в освітньому середовищі ЗВО. У кн.: Гаврилова Л. (ред.). Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій: колективна монографія. Hameln: InterGING. 180–194. <https://doi.org/10.19221/978-3-946407-06-5>
- Baatz, J., & Wirzberger, M. (2025). Resilience as a professional competence: a new way towards healthy teachers?. *Social Psychology of Education*, 28, 56. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-10010-8>
- Heckman, J.J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Kaplinskyi, V., Stoliarenko, O., Stoliarenko, O., Berezyuk O., Chumak, M., & Hatezh, N. (2024). Developing Future Teachers' Creativity as a Crucial Element of Systemic Work in the Neuropedagogical Environment. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 16(3), 375–385. <https://doi.org/10.18662/rrem/16.3/898>
- López-Serrano, A., McGowan, N., & Moreno-Ger, P. et al. (2025). Teaching soft skills in higher education through serious games: validation of the Compete! gamification. *Smart Learn. Environ.* 12, 49 <https://doi.org/10.1186/s40561-025-00401-5>
- Michel, F., & Traifeh, H. (2024). Bridging the gap: Exploring challenges and recommendations for aligning higher education with future of work. In EDULEARN24 Proceedings. 5351–5360. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2024.1307>
- Palenski, T., Hills, L., Unnikrishnan, S. et al. (2024). How AI Works: Reconfiguring Lifelong Learning. *Postdigital Science and Education*, 6, 1216–1239. <https://doi.org/10.1007/s42438-024-00496-y>

- Robles, M.M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. Crown Business. https://law.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0005/3385454/Schwab-The_Fourth_Industrial_Revolution_Klaus_S.pdf
- World Economic Forum. (2023). *The Future of Jobs Report – 2023*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023/>
- Zhao, Y, Pinto Llorente, A.M, Sánchez Gómez, M.C. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Comput Educ.* 2021 Jul;168:104212. Epub 2021 Apr 8. PMID: 36568577; PMCID: PMC9759745. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>

References (translated and transliterated)

- Dub, A. R., & Dub, N. Ye. (2021). Napriamy pidtrymky rozvytku profesiino-tekhnichnoi osvity v konteksti suchasnykh i perspektyvnykh vyklykiv rynku pratsi [Areas of support for the development of vocational education in the context of current and future challenges of the labor market]. *Derzhavne upravlinnia: udoskonalennia ta rozvytok*, 11. <https://doi.org/10.32702/2307-2156-2021.11.34> [in Ukrainian].
- Kovtunets, V., Londar, S., Melnyk, S. & Castel-Branko, E. (2021). Vymohy rynku pratsi Ukrainy do osvichenosti pratsivnykiv [Requirements of the Ukrainian labor market to the level of education of employees]. *Osvitnia analityka Ukrainy*, 4, 5–20. <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2021-4-5-20> [in Ukrainian].
- Sypchenko, O., Cherkashyna, L., & Haran, N. (2019). Formuvannia zahal'nykh kompetentnostei maibutnikh vykladachiv zasobamy innovatsiynykh tekhnolohii v osvitiomu seredovyschi ZVO [Developing future lecturers' general competences by means of innovative technologies in the educational environment of HEI]. In: L. Havrylova (Ed.), *Profesionalizm pedahoha v umovakh osvitynykh innovatsii* [Professionalism of the teacher in the context of educational innovation]: kolektyvna monohrafiia. Hameln: InterGING. 180–194. <https://doi.org/10.19221/978-3-946407-06-5> [in Ukrainian].

Отримано / Received: 09.07.2025.
Прорецензовано / Revised: 12.08.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 15.09.2025.
Опубліковано / Published: 31.12.2025.

АВТОРСЬКІ ДЕКЛАРАЦІЇ

Етична політика

Автор(и) підтверджує(ють), що під час підготовки та подання статті було дотримано положень Етичної політики журналу, а також загальноприйнятих принципів академічної доброчесності відповідно до рекомендацій COPE (Committee on Publication Ethics).

Політика конфлікту інтересів

Автор(и) заявляє(ють), що не має(ють) жодного фактичного чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати, інтерпретацію або виклад матеріалів дослідження.

РОЗДІЛ II

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРОСЛИХ

Цитування:

Bera, R., & Matysiuk, R. (2025). *Pedagog w psychospołecznym wymiarze pracy: zawodowa samoskuteczność. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2(28), 46–60. [https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.46-60](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.46-60)

УДК 331.101.3:37 :159.9:331.101.3

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.46-60](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.46-60)

PEDAGOG W PSYCHOSPOŁECZNYM WYMIARZE PRACY: ZAWODOWA SAMOSKUTECZNOŚĆ

Bera Ryszard – profesor nauk humanistycznych, doktor habilitowany w zakresie pedagogiki, Kierownik Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki w Instytucie Pedagogiki UMCS, Lublin, Polska

Bera Ryszard – Professor of Humanities, Doctor of Sciences in Pedagogy, Head of the Department of Labor Pedagogy and Andragogy at the Institute of Pedagogy, UMCS, Lublin, Poland

Бера Ришард – професор гуманістичних наук, доктор габілітований у галузі педагогіки, завідувач кафедри педагогіки праці та андрагогіки Інституту педагогіки, Університет Марії Кюрі-Склодовської, Люблін, Республіка Польща

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0547>

E-mail: ryszardbera@o2.pl

Matysiuk Renata – doktor pedagogiki, Zastępca Dyrektora Instytutu Pedagogiki w Uniwersytecie w Siedlcach

Matysiuk Renata – Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Deputy Director of the Institute of Pedagogy at the University of Siedlce, Poland

Матусюк Рената – доктор наук у галузі педагогіки, заступник директора Інституту педагогіки, Університет в Сєдлїцах, Сєдлице, Польща

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0418-4225>

E-mail: renata.matysiuk@uws.edu.pl

Streszczenie. W artykule badawczym przeanalizowano związek między psychospołeczną sytuacją pracy pedagogów a ich poczuciem własnej skuteczności. Zawód pedagoga należy do «zawodów potoczowych», które

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Bera R., & Matysiuk R., 2025

wymagają wysokich kompetencji moralnych, emocjonalnych i komunikacyjnych oraz stałego doskonalenia zawodowego, a jednocześnie czynią pedagogów podatnymi na stres, przeciążenie i konflikty. W badaniu zastosowano koncepcję psychospołecznych warunków pracy M. Widerszal-Bazyl i R. Cieślaka (wymagania, kontrola, wsparcie społeczne, dobrostan, potrzeba zmian) oraz Skalę Uogólnionej Skuteczności (GSES). Dane empiryczne zebrano w 2024 roku wśród 112 pedagogów pięciu szkół średnich w Lublinie.

Wyniki wykazały, że niemal połowa respondentów charakteryzuje się niskim poziomem poczucia skuteczności, co przejawia się trudnościami w podejmowaniu wyzwań oraz unikaniem sytuacji problemowych. Jednocześnie jedna trzecia badanych prezentuje wysoki poziom wiary we własne możliwości, postrzegając trudne zadania jako wyzwanie. Najsilniejsze dodatnie korelacje odnotowano między skutecznością a ogólnym dobrostanem, samopoczuciem fizycznym oraz psychicznym. Istotnym czynnikiem okazało się wsparcie społeczne ze strony współpracowników i kadry kierowniczej, które obniża poziom stresu i wzmacnia poczucie pewności siebie. Znaczącym predyktorem jest również poczucie kontroli nad procesami pracy – behawioralnej oraz poznawczej. Jednocześnie stwierdzono negatywny związek z potrzebą zmian w środowisku szkolnym, co wskazuje, że pedagodzy o niższym poziomie skuteczności częściej podkreślają konieczność transformacji organizacyjnych, odczuwając deficyt autonomii i słabe wsparcie.

Autorzy wnioskuje, że psychospołeczna sytuacja pracy stanowi istotny czynnik kształtowania skuteczności pedagogów. Szczególne znaczenie mają dobrostan, wsparcie oraz możliwość kontroli procesów pracy, natomiast wysokie wymagania i przeciążenie sprzyjają wypaleniu zawodowemu. Wartość badania polega na jego praktycznym ukierunkowaniu – wspieraniu tworzenia sprzyjającego klimatu społeczno-psychologicznego, rozwoju systemów wsparcia oraz warunków dla rozwoju zawodowego, co przyczynia się do podnoszenia jakości procesu edukacyjnego i satysfakcji pedagogów z pracy.

Słowa kluczowe: pedagog; nauczyciel; poczucie własnej skuteczności; psychospołeczna sytuacja pracy; wsparcie społeczne; dobrostan; stres zawodowy; kontrola w pracy; działalność pedagogiczna.

PEDAGOGUE IN THE PSYCHOSOCIAL DIMENSION OF WORK: PROFESSIONAL SELF-EFFICACY

Abstract. The research article analyzes the relationship between the psychosocial work situation of pedagogues and their sense of self-efficacy. The teaching profession belongs to the category of «helping professions», which require high moral, emotional, and communicative qualities as well as continuous professional development, but at the same time make teachers vulnerable to stress, overload, and conflicts. The study applies the concept of

psychosocial working conditions by M. Widerszal-Bazyl and R. Cieślak (demands, control, social support, well-being, need for change) and the General Self-Efficacy Scale (GSES). Empirical data were collected in 2024 among 112 teachers from five secondary schools in Lublin. The results showed that nearly half of the respondents have a low level of self-efficacy, manifested in difficulties with accepting challenges and avoiding problematic situations. At the same time, one-third demonstrate a high level of belief in their own abilities, perceiving complex tasks as challenges. The strongest positive correlations were observed between self-efficacy and overall well-being, physical and mental health. An important factor is social support from colleagues and school management, which reduces stress and increases confidence. A significant predictor is the sense of control over work processes – both behavioral and cognitive. Conversely, a negative relationship was found with the need for change in the school environment, indicating that teachers with lower self-efficacy more often emphasize the necessity of organizational transformations, experiencing a lack of autonomy and weak support. The authors conclude that the psychosocial work situation is a crucial factor in shaping teachers' self-efficacy. Particular importance is attached to well-being, support, and the ability to control work processes, while high demands and overload contribute to professional burnout. The value of the study lies in its practice-oriented approach, promoting the creation of a favorable socio-psychological climate, the development of support systems, and conditions for professional growth, which will enhance the quality of the educational process and pedagogues' job satisfaction.

Key words: *pedagogue; self-efficacy; psychosocial work situation; social support; well-being; professional stress; work control; pedagogical activity.*

ПЕДАГОГ У ПСИХОСОЦІАЛЬНОМУ ВИМІРІ ПРАЦІ: ПРОФЕСІЙНА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ

Анотація. У дослідницькій статті проаналізовано взаємозв'язок між психосоціальною ситуацією праці педагогів та їхнім почуттям власної ефективності. Професія педагога належить до «професій допомоги», що потребують високих моральних, емоційних і комунікативних якостей та постійного професійного вдосконалення, але водночас роблять учителів вразливими до стресу, перевантаження й конфліктів. У дослідженні використано концепцію психосоціальних умов праці М. Відершаль-Базиль та Р. Цєсляка (вимоги, контроль, соціальна підтримка, добробут, потреба змін) та Шкалу узагальненої ефективності (GSES). Емпіричні дані зібрано у 2024 р. серед 112 педагогів п'яти середніх шкіл м. Любліна. Результати показали, що

майже половина респондентів має низький рівень почуття ефективності, що проявляється у труднощах з прийняттям викликів та униканні проблемних ситуацій. Водночас третина демонструє високий рівень віри у власні можливості, сприймаючи складні завдання як виклик. Найсильніші позитивні кореляції простежуються між ефективністю та загальним добробутом, фізичним і психічним самопочуттям. Важливим чинником є соціальна підтримка від колег та керівництва, що знижує стрес і підвищує впевненість. Значущим предиктором виступає відчуття контролю над робочими процесами – поведінкового та когнітивного. Водночас виявлено негативний зв'язок із потребою змін у шкільному середовищі, що свідчить: учителі з нижчим рівнем ефективності частіше наголошують на необхідності організаційних трансформацій, відчуваючи дефіцит автономії та слабку підтримку. Автори роблять висновок, що психосоціальна ситуація праці є вагомим чинником формування ефективності педагогів. Особливе значення мають добробут, підтримка та можливість контролювати робочі процеси, тоді як високі вимоги й перевантаження сприяють професійному виснаженню. Цінність дослідження полягає в його практико орієнтованості, у сприянні створення сприятливого соціально-психологічного клімату, розвитку системи підтримки та умов для професійного зростання, що підвищить якість освітнього процесу й задоволеність педагогів працею.

Ключові слова: педагог; почуття власної ефективності; психосоціальна ситуація праці; соціальна підтримка; добробут; професійний стрес; контроль у праці; педагогічна діяльність

Wprowadzenie w problematykę badań. Pedagog ma do spełnienia we współczesnym społeczeństwie doniosłą misję w procesie edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych. Stawia się mu wysokie wymagania dotyczące predyspozycji osobowościowych, wysokich kompetencji merytorycznych i pedagogicznych a także w zakresie permanentnego doskonalenia zawodowego (po. Kutrowska, 2008, s. 56-57). Zawód ten jest profesją zaufania publicznego, któremu społeczeństwo stawia wysokie wymagania i wiąże z jego pracą określone oczekiwania dotyczące jakości kształcenia i wychowania młodego pokolenia (Banit, Franc, 2024). Należy on do grupy tzw. profesji pomocowych. Niezwykle istotną rolę pracy pedagogów odgrywa bliski kontakt interpersonalny wykorzystujący także procesy zaangażowania i wymiany emocjonalnej (Sęk, 2000, s. 99; Madigan, & Kim, 2021; Madigan, Kim, Glandorf, & Kavanagh, 2023; Oliveira, Roberto, Veiga-Simão, et al., 2021; Pyhältö, Pietarinen, Haverinen, et al., 2021). To sprawia, że pedagodzy doświadczają obciążenia wynikającego z konieczności funkcjonowania w relacji pomagający- osoba przyjmująca pomoc i korzystająca ze wsparcia. Źródłem są problemy uczniów

zwłaszcza tych o specjalnych potrzebach edukacyjnych, mający trudności w uczeniu się, cierpiący na różnego rodzaju zaburzenia emocjonalne i zaburzenia wynikające z dysfunkcjonalności środowiska rodzinnego lub innych problemów życiowych jakich doświadcza uczniowie i ich rodziny. Sytuację tę może potęgować roszczeniowość i niekiedy agresja rodziców, negatywne oddziaływanie grupy rówieśniczej o charakterze aspołecznym na młodzież szkolną, czy jej przynależność do subkultur o charakterze dewiacyjnym (Pyżalski, & Merecz, 2010, s. 9). Czynniki te jako zmienne interweniujące zakłócające proces dydaktyczno-wychowawczy stanowią źródło negatywnych emocji i silnego stresu zawodowego pedagogów obniżającego skuteczność działania. Niekiedy nakładają się na te problemy złe relacje i konflikty środowiskowe w gronie pedagogicznym, brak wsparcia społecznego, zła organizacja pracy (zarówno w skali makro, jak i na poziomie konkretnej placówki), autokratyczny styl kierowania przełożonych czy też ciągłe zmiany w systemie oświatowym powodujące chaos i nawet zagrożenie utraty pracy (por. Pyżalski, 2005; Wierzejska, 2018; Gomes, 2023). Liczne są więc stresory stanowiące obciążenie zawodowe pedagoga w środowisku szkolnym (Dudek i in. 2004). Jak się okazuje psychospołeczna sytuacja pracy pedagogów może stwarzać dobrą lub złą atmosferę psychiczną, atmosferę zaufania lub nieufności, zainteresowania lub jego braku, zrozumienia lub niezrozumienia, dobrego lub nieumiejętnego podejścia przełożonych do pedagoga a pedagoga do uczniów i jego rodziców. Jak wynika z analizy literatury przedmiotu poczucie własnej skuteczności pedagogów stanowi wynik społecznego uczenia się i zachodzących procesów poznawczych (Bandura 1977; Bańka 2005, 2007; Kampmane, 2023). Tym samym psychospołeczna sytuacja pracy i występujące w nim czynniki, związane z wymaganiami, zakresem kontroli pracy, wsparciem społecznym, odczuwanym dobrostanem czy pożądanymi zmianami w organizacji, są źródłem różnych indywidualnych doświadczeń pedagogów. Wywierają one wpływ na ich przekonanie o tym, że posiadają zdolności radzenia sobie z wszelkiego rodzaju problemami i są w stanie wykonać określone zadania (Wierzejska, 2018a, s. 27). To w konsekwencji prowadzi do kształtowania się ich poczucia własnej skuteczności (por. Bańka 2007, s. 205-206).

W niniejszym projekcie badawczym operacjonalizując psychospołeczna sytuację pracy odwołaliśmy się do koncepcji teoretycznej Marii Widerszal-Bazyl i Romana Cieślaka (2000), która pozwala empirycznie zdiagnozować psychospołeczna sytuację pracy pedagogów oraz jej pięć wymiarów. Natomiast teoretyczne postawy poczucia własnej skuteczności stanowi teoria Bandury. Poczucie własnej skuteczności pedagogów jest bowiem wynikiem społecznego uczenia się i zachodzących procesów poznawczych (Bandura 1977, Bańka 2005, 2007). Tym samym psychospołeczna sytuacja pracy i występujące w nim

czynnikami wywierają wpływ na ich przekonanie o tym, że posiadają zdolności radzenia sobie z wszelkiego rodzaju problemami i są w stanie wykonać określone zadania. To w konsekwencji prowadzi do kształtowania się ich poczucia własnej skuteczności.

Celem zaprojektowanych i zrealizowanych badań było określenie roli psychospołecznej sytuacji pracy pedagogów w objaśnieniu ich poczucia własnej skuteczności. Postawiony problem badawczy przyjął postać następującego pytania rozstrzygnięcia: *czy i w jakim stopniu psychospołeczna sytuacja pracy objaśnia poczucie własnej skuteczności nauczycieli?*

Natomiast **hipoteza robocza** została wyrażona w postaci twierdzenia: występuje istotna zależność między poczuciem własnej skuteczności badanych pedagogów a ich psychospołeczną sytuacją pracy. Im wyższy jest ogólny poziom dobrostanu badanych nauczycieli, którzy pozytywnie oceniają dostosowany do ich możliwości poziom wymagań oraz zmiany zachodzące w ich środowisku szkolnym, doświadczając przy tym wsparcia społecznego tym większa jest u nich wiara we własne możliwości efektywnego działania i osiągania zamierzonych celów w sytuacjach problemowych i trudnych (Widerszal-Bazyl, & Cieślak, 2000; Widerszal – Bazyl, 2009; Wierzejska, 2018b; Strutyńska-Laskus, Karwowski, 2022; Kopacz, 2019; Nowosad, 2023).

Rozwiązanie postawionego problemu badawczego i weryfikacja hipotezy roboczej wymagała diagnozy psychospołecznej sytuacji pracy (zmiennej objaśniającej) i poczucia własnej skuteczności badanych pedagogów (zmiennej objaśnianej).

Metody badawcze. Do określenia psychospołecznej sytuacji pracy pedagogów zastosowaliśmy jako metodę badań sondaż diagnostyczny realizowany techniką ankietową. Głównym narzędziem był *Kwestionariusz Ankiety w Wersji V a Marii Widerszal-Bazyl i Romana Cieślaka (2000)*, «*Psychospołeczne warunki pracy*», który pozwala na scharakteryzowanie własnej pracy, a także opisanie swego samopoczucia i wskazanie zmian, które byłby w pracy przydatne. Na jego podstawie można określić pięć skal psychospołecznych warunków pracy: Skali wymagań w pracy (W), Skali kontroli (K), Skali wsparcia społecznego (WS), Skali dobrostanu (D) i Skali pożądanых zmian w pracy (PZ) oraz odpowiadające im czynniki.

Natomiast do diagnozy poczucia własnej skuteczności badanych pedagogów wykorzystaliśmy *Skalę Uogólnionej Skuteczności (GSES)*. Skala GSES mierzy siłę ogólnego przekonania badanej osoby co do skuteczności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami. Im wyższy wynik, tym większe poczucie własnej skuteczności.

W prowadzonych analizach statystycznych wykorzystano także test chi-kwadrat Pearsona i test U Manna-Whitneya oraz analizę wariancji.

Materiał empiryczny został zebrany w 2024 roku w pięciu lubelskich

szkołach średnich. Dobór próby losowy, w wybór szkoły wynikał z możliwości dostępu do tereny badań. Do analizy zakwalifikowano 112 kwestionariuszy, które zostały w prawidłowo wypełnione. W badaniu wzięło udział 77,7% kobiet i 22,3% mężczyzn. Grupa respondentów była zróżnicowana zarówno pod względem wieku, jak i stażu pracy. W wieku do 40 lat było 33,0% badanych, w przedziale od 41 do 50 roku życia – 43,8% i powyżej 50 roku życia 23,2% badanych. Średnia wieku badanych osób wynosiła 42,8%. Natomiast biorąc pod uwagę staż pracy najliczniejsza była grupa nauczycieli w przedziale od 11- do 25 lat (49,1%). Częściej niż co czwarty respondent (26,8%) pracował w zawodzie nauczyciela powyżej 25 lat. Natomiast najmłodszy ze stażem do 10 lat stanowili 24,1% badanych. Średnia stażu pracy w zawodzie nauczyciela – 17, 8 lat. Tym samym respondenci to osoby doświadczone życiowo i zawodowo.

Wyniki badań empirycznych. Zgodnie z przyjętymi założeniami badawczymi określiłem psychospołeczną sytuację pracy badanych pedagogów (zmienną objaśniającą) i jej wymiary, by następnie zdiagnozować ich poczucie własnej skuteczności (zmienną objaśnianą). Następnie skorelowałem badane zmienne i zweryfikowałem zakładane między nimi zależności. Natężenie wartości poszczególnych skal pomiarowych opisujących psychospołeczną sytuację pracy pedagogów przedstawia wykres 1. Wyniki zawarto na skali stenowej (1-4 sten- wynik niski; 5-6 sten wynik przeciętny i 7-10 sten wynik wysoki).

Przedstawione dane wskazują, że wyniki poszczególnych skal pomiarowych psychospołecznej sytuacji pracy lokują się w przedziale wyników przeciętnych i w górnej strefie wyników niskich. Wraz ze stażem pracy badanych nauczycieli wzrasta poziom ich obciążenia pracą ($H=13,023$; $p<0,002$). Największym natężeniem wartości charakteryzuje się potrzeba pożądaných zmian w szkolnym środowisku pracy ($M=6,07$). Nauczyciele szczególnie akcentują kwestie zwiększenia ich samodzielności i niezależności, ograniczenie sprawozdawczości, usprawnienie obiegu informacji, poprawę współpracy w gronie pedagogicznym, szkolenie z nowych regulacji prawnych. Tym samym zmianę stylu kierowania i bardziej podmiotowe ich traktowanie.

Tabela 1

**Skale pomiarowe psychospołecznej sytuacji pracy
badanych nauczycieli**

Psychospołeczna sytuacja pracy	Statystyki opisowe		
	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe
Skala wymagań	5,86	6,0	2,22
Skala kontroli	4,29	4,0	2,90

Psychospołeczna sytuacja pracy	Statystyki opisowe		
	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe
Skala wsparcia społecznego	5,73	5,0	2,79
Skala dobrostanu	4,53	3,0	3,53
Skala pożądanych zmian	6,07	6,0	2,22

Źródło: własne.

Również stawiane wymagania i towarzysząca im potrzeba wsparcia społecznego jest wyraźnie akcentowana przez badanych pedagogów (odpowiednio $M=5,86$). Jak ustalono najbardziej odczuwają wymagania nauczyciel ze stażem do 10 lat ($H=13,023$; $p<0,001$). Określając poziom wymagań stawianych badanym nauczycielom analizą objęto wymagania intelektualne, psychofizyczne, odpowiedzialność za bezpieczeństwo ich podopiecznych oraz wymagania wynikające z konfliktowości roli i przeciążenia. Z przeprowadzonych analiz wynika, że wraz ze stażem pracy badanych pedagogów wzrastają wymagania wynikające z konfliktowości roli i przeciążenia pracą ($H=12,933$; $p<0,002$). Okazuje się, że najmniej uciążliwe są dla nauczycieli wymagania psychofizyczne oraz obowiązki wynikające z odpowiedzialności za bezpieczeństwo podopiecznych.

Z kolei wsparcie społeczne stanowi istotny czynnik zmniejszający poczucie obciążenia pracą badanych nauczycieli ($M=5,73$). Obejmuje ono głównie wsparcie informacyjne, merytoryczne, instrumentalne, wartościujące i duchowe, które pozwala lepiej radzić sobie z problemami i stresem zawodowym.

Natomiast relatywnie mniejsze wartości odnotowano w odniesieniu do odczuwanego przez nauczycieli dobrostanu ($M=4,53$) i kontroli zarówno behawioralnej, jak i kontroli poznawczej ($M=4,29$). Dobrostan badanych nauczycieli diagnozowano w dwóch jego wymiarach: samopoczucia fizycznego i psychicznego.

Ponad połowa respondentów wykazuje niski poziom subiektywnie postrzeganego poczucia szczęścia, pomyślności i zadowolenia ze swojego życia. Badani nauczyciele wykazują lepsze samopoczucie psychiczne ($M=4,24$) niż samopoczucie fizyczne ($M=4,18$). Zakres kontroli pracy przez badanych nauczycieli można określić poprzez ogólny jej poziom jak też ukazać dwa istotne wymiary tego zjawiska: kontrolę behawioralną i kontrolę poznawczą. Uzyskane dane świadczą, że około 2/3 badanych nauczycieli (62,5%) ma wpływ na sytuację pracy w swoim środowisku szkolnym. Należy zauważyć, iż badani w większym stopniu sprawują kontrolę behawioralną ($M=9,92$), niż kontrolę poznawczą ($M=5,36$).

Kolejnym krokiem procedury badawczej była diagnoza poczucia własnej skuteczności badanych nauczycieli. W tym celu zastosowana została *Skala Uogólnionej Skuteczności (GSES)*, która składa się z dziesięciu stwierdzeń,

pozwalających określić jeden czynnik poczucia własnej skuteczności (tabela 2).

Tabela 2

**Ogólny wskaźnik poczucia własnej skuteczności
badanych nauczycieli**

Zmienna wyjaśniana	Statystyki opisowe			
	N ważnych	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe
GSES suma	112	28,38	27,00	6,37
GSES sten	112	4,96	4,00	2,72

Źródło: własne.

Uzyskane dane lokują się w górnym przedziale wyników przeciętnych, czyli świadczących o umiarkowanej wierze badanych pedagogów w swoje zdolności do skutecznego wypełniania zadań. Dalsze analizy wskazują, że grupa nauczycieli jest zróżnicowana pod względem tej właściwości (tabela 3).

Tabela 3

Poziom poczucia własnej skuteczności badanych (dane w %)

Poziom samooceny badanych	Liczba	Procent
Poziom niski (1-4 sten)	63	49,2
Poziom przeciętny (5-6 sten)	22	17,2
Poziom wysoki (7-10 sten)	43	33,6

Źródło: własne.

Co drugi respondent (49,2%) charakteryzuje niskim poziomem poczucia własnej skuteczności. Mają oni wyraźny problem z podejmowaniem nowych wyzwań, raczej wycofują się z trudnych sytuacji, bo dostrzegają dla siebie zagrożenie, niechętnie identyfikują się z celami, które mają osiągnąć.

Ich przeciwieństwem jest co trzeci badany nauczyciel (33,6%). Osoby te trudne zadania odbierają jako wyzwanie, które trzeba podjąć, zaangażować w wykonanie zadania, określić strategię własnego działania. W grupie badanych pedagogów co szósta osoba (17,2%) wyraża umiarkowany optymizm i stwierdza, że raczej sprostą nowym wyzwaniom, bo potrafi na ogół radzić sobie w nowej sytuacji, ponieważ posiada wiedzę, umiejętności i wie do czego dąży w swej pracy.

Po zdiagnozowaniu psychospołecznej sytuacji pracy badanych nauczycieli i ich poczucia własnej skuteczności kolejnym krokiem procedury badawczej jest korelacja tych zmiennych, co pozwoli rozwiązać główny problem

badawczy i zweryfikować hipotezę roboczą. Biorąc pod uwagę charakter zastosowanych skal pomiarowych zastosowany został test rang R-Spearmana. Uzyskane dane przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4

**Poczucie własnej skuteczności badanych nauczycieli
a ich Psychospołeczna sytuacja pracy**

Psychospołeczna sytuacja pracy	Poczucie własnej skuteczności badanych nauczycieli			
	N Ważnych	R Spearman	t(N-2)	P
Wymagania w pracy	112	0,012	0,129	0,897
Wymagania intelektualne	112	0,185	1,970	0,051
Wymagania psychofizyczne i w zakresie odpowiedzialności za bezpieczeństwo innych ludzi i majątku	112	0,168	1,788	0,077
Wymagania wynikające z konfliktowości roli i przeciążenia	112	-0,327	-3,623	0,000
Zakres kontroli	112	0,677	9,653	0,000
Kontrola behawioralna	112	0,570	7,285	0,000
Kontrola poznawcza	112	0,681	9,752	0,000
Spostrzegane wsparcie społeczne	112	0,669	9,447	0,000
Wsparcie społeczne od przełożonych	112	0,635	8,632	0,000
Wsparcie społeczne od współpracowników	112	0,660	9,224	0,000
Dobrostan	112	0,715	10,729	0,000
Samopoczucie fizyczne	112	0,713	10,651	0,009
Samopoczucie psychiczne	112	0,685	9,874	0,000
Pożądane zmiany w pracy	112	-0,377	4,264	0,000
Potrzeba zmian	112	-0,404	4,630	0,000

Źródło: własne.

Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że występują najsilniejsze dodatnie związki między poczuciem własnej skuteczności badanych nauczycieli, a ich ogólnym dobrostanem ($p < 0,000$; $R = 0,715$) a także samopoczuciem fizycznym ($p < 0,000$; $R = 0,713$) i samopoczuciem psychicznym w pracy ($p < 0,000$; $R = 0,685$). Również postrzegane w środowisku pracy przez badane osoby wsparcie społeczne stanowi istotny korelat ich poczucia własnej skuteczności ($p < 0,000$; $R = 0,669$). Dotyczy to wsparcia od współpracowników ($p < 0,000$; $R = 0,660$), jak i od przełożonych ($p < 0,000$; $R = 0,635$). Okazuje się, że przekonanie badanych nauczycieli, iż mogą wpływać na to, co się dzieje w pracy w istotnym stopniu pozwala wyjaśnić ich poczucie własnej skuteczności

($p < 0,000$; $R = 0,677$). Tak w wymiarze kontroli poznawczej ($p < 0,000$; $R = 0,681$) jak i behawioralnej ($p < 0,000$; $R = 0,570$).

Z przeprowadzonych analiz wynika, iż występuje ujemny związek o słabej sile między poczuciem własnej skuteczności badanych nauczycieli a artykułowanymi przez nich potrzebami zmian ($p < 0,000$; $R = -0,404$) i pożądanymi zmianami w organizacji ($p < 0,000$; $R = -0,377$). Ponadto stwierdzono, że ogólne wymagania jakie stawiane są badanym nauczycielom w ich sytuacji pracy nie wykazują istotnego związku z poczuciem własnej skuteczności. Dostrzega się jedynie pewną słabą tendencję do wyjaśniania poczucia własnej skuteczności badanych przez wymagania intelektualne którym muszą sprostać ($p > 0,051$; $R = 0,185$) i wymagania psychofizyczne a także odpowiedzialnością za bezpieczeństwo podopiecznych ($p > 0,077$; $R = 0,168$).

Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że występują najsilniejsze dodatnie związki między poczuciem własnej skuteczności badanych nauczycieli a ich ogólnym dobrostanem a także samopoczuciem fizycznym i samopoczuciem psychicznym w pracy. Również postrzegane w środowisku pracy przez badane osoby wsparcie społeczne stanowi istotny korelat ich poczucia własnej skuteczności. Dotyczy to wsparcia od współpracowników. Okazuje się, że przekonanie badanych nauczycieli, iż mogą wpływać na to, co się dzieje w pracy w istotnym stopniu pozwala wyjaśnić ich poczucie własnej skuteczności. Tak w wymiarze kontroli poznawczej jak i behawioralnej.

Z przeprowadzonych analiz wynika, iż występuje ujemny związek o słabej sile między poczuciem własnej skuteczności badanych nauczycieli a artykułowanymi przez nich potrzebami zmian i pożądanymi zmianami w organizacji. Ponadto stwierdzono, że ogólne wymagania jakie stawiane są badanym nauczycielom w ich sytuacji pracy nie wykazują istotnego związku z poczuciem własnej skuteczności. Dostrzega się jedynie pewną słabą tendencję do wyjaśniania poczucia własnej skuteczności badanych przez wymagania intelektualne którym muszą sprostać i wymagania psychofizyczne a także odpowiedzialnością.

Podsumowanie. Przeprowadzone badania i uzyskane wyniki świadczą, że psychospołeczna sytuacja pracy w istotnym stopniu objaśnia poczucie własnej skuteczności pedagogów. Tym samym potwierdziły się założenia hipotetyczne o zależności między tymi zmiennymi. Szczególną rolę w kształtowaniu ich wiary w siebie i możliwości efektywnego działania odgrywa subiektywnie odczuwany dobrostan, czyli poczucie szczęścia, pomyślności, zadowolenie z pracy dydaktyczno-wychowawczej, postrzegane wsparcie społeczne przełożonych i grona pedagogicznego a także poczucie kontroli pracy, tak w wymiarze poznawczym, jak i behawioralnym. Tak więc kształtowanie dobrych warunków pracy uwzględniających te czynniki staje się koniecznością (Wierzejska, 2018b; Pyżalski, & Plichta, 2007). Zwłaszcza, że w toku analizy stwierdzony został wysoki poziom wymagań intelektualnych,

wynikających z konfliktowości roli i przeciążenia i niski poziom dobrostanu, poczucia podmiotowości pedagogów co tworzy sytuację niezwykle trudną, nadmiernie ich obciążającą i w konsekwencji powodującą obniżenie jakości pracy.

Pedagodzy artykułujący potrzebę pożądaných zmian w organizacji pracy podkreślali konieczność zwiększenia ich podmiotowości, ograniczenia sprawozdawczości, usprawnienia obiegu informacji, poprawę relacji interpersonalnych w gronie pedagogicznym, konieczność organizowania szkoleń i konferencji metodycznych z nowych regulacji prawnych. Jak ustalono wymagania w pracy wynikające z obowiązków pełnionej roli stanowią duże wyzwanie dla znaczącej części badanych pedagogów. Szczególnie dotyczy to wymagań intelektualnych, które są związane z koniecznością permanentnego doskonalenia profesjonalnego, śledzenia literatury fachowej i podążania za nowościami w nauce, rozwiązywania skomplikowanych problemów wychowawczych (Nowosad, 2023). Ponadto występuje stała konieczność merytorycznego przygotowania się do zajęć i wykonania niezbędnych pomocy dydaktycznych. To obciążenie wzmagane jest przez pojawiające się sytuacje trudne we współpracy z innymi osobami z grona pedagogicznego, często roszczeniowymi rodzicami i trudną młodzieżą oraz ponoszoną odpowiedzialnością za bezpieczeństwo podopiecznych. W sposób istotny obciążenie w pracy zmniejsza udzielane pedagogom wsparcie społeczne tak ze strony przełożonych, jak i współpracowników. Obejmuje ono głównie wsparcie informacyjne, intelektualne, emocjonalne i wartościujące. Często jednak indywidualizm, rywalizacja i brak współdziałania źle służą wzajemnej pomocy (Bera, Nowosad, 2024). Należy także odnotować, iż co drugi badany **pedagog** wykazuje niskie subiektywnie poczucie szczęścia, pomyślności i zadowolenia ze swego życia. Jak się okazuje jest to wynik ich dotychczasowego doświadczenia życiowego i zawodowego. Brak adekwatnej gratyfikacji za pracę zarówno w wymiarze prestiżu społecznego jak i statusu materialnego. Sytuację tą potęguje przekonanie badanych, że w małym stopniu są traktowani podmiotowo w sytuacji pracy, mają ograniczone możliwości kreowania rzeczywistości, a o ich rozwoju zawodowym decydują bardziej okoliczności w jakich funkcjonują niż własna aktywność (Wierzejska, 2018a). Jeśli tylko mają poczucie niezależności to sprawują w pracy częściej kontrolę behawioralną, niż poznawczą. Mogą zatem podejmować indywidualne decyzje dotyczące metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, kształtować klimat i warunki dla rozwoju swoich podopiecznych a także otrzymywać istotne informacje zwrotne od przełożonych i innych osób dotyczące problemów zawodowych.

Tę trudną sytuację zawodową pogłębia niski poziom poczucia własnej skuteczności **pedagogów**. Co drugi badany, mało wierzy w swoje możliwości efektywnego działania, z trudem radzi sobie ze stresem, a jak pojawią się trudności, zamiast mobilizować siły, szuka usprawiedliwienia, wskazując

najczęściej na przeszkody zewnętrzne (Łukasik, 2013). W sytuacji pojawiających się przeszkód mają więc problemy, aby osiągnąć to co zamierzali, dlatego też nie jest im łatwo trzymać się swoich celów i realizować wcześniej podjęte zamierzenia oraz skuteczności motywować siebie do działania zgodnie z nakreśloną ścieżką zawodową, wykazując wytrwałość w działaniu. To powodować będzie raczej negatywne nastawienie wobec siebie i osobistego zmagania się z problemami dydaktyczno-wychowawczymi. Można sądzić, iż jest to konsekwencja licznych problemów zawodowych i doznanych porażek a także braku poczucia podmiotowości w swoim środowisku pracy. Dlatego problematyka ta wymaga stałego monitorowania i podejmowania adekwatnych decyzji służbowych zapewniających wysoki poziom kultury organizacyjnej i właściwy klimat społeczny. Z drugiej strony, należy podkreślić, że nawet w niesprzyjającym klimacie społecznym można kształtować odporność psychiczną, jak na przykład na Ukrainie, która jest w stanie wojny. Kwestia zachowania zdrowia fizycznego i psychicznego Ukraińców jest szczególnie istotna. Nikt tutaj nie byłby gotowy żyć i pracować w warunkach wojny. Jednocześnie, dzięki odporności psychicznej, ukraińscy pedagodzy są w stanie wypracować optymalną reakcję na te wydarzenia.

Dalsze kierunki badawcze. W związku z powyższym, dalsze kierunki badań powinny koncentrować się na opracowaniu i weryfikacji skuteczności programów interwencyjnych mających na celu wzmocnienie podmiotowości oraz rezyliencji pedagogów, a także na pogłębionej analizie wpływu kultury organizacyjnej placówek oświatowych na dobrostan i poczucie własnej skuteczności pedagogów.

Bibliografia

- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191–215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. https://katalogi.uj.edu.pl/permalink/48OMNIS_UJA/19e8e2s/alma991010895039705067
- Banit, O., & Franc, M. (2024) Humanistic dimension of professional activity *Professional and lifelong education*, 9, 79–88. <https://doi.org/10.71358/ezu.2230>
- Banit, O., & Merzliakova, O. (2023). Identification the key strategies of resilience of Ukrainian teachers in the conditions of war. *European Humanities Studies: State and Society*, 1, 4–23. <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2023.1.01>
- Bańka, A. (2005). *Poczucie samoskuteczności*. Poznań: PRINT-B. <https://doi.org/10.14691/PS.2016>
- Bańka, A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Print-B. <https://doi.org/10.14691/PDK.2016>

- Bera, R. (2025). Psychospołeczna sytuacja pracy predyktorem poczucia własnej skuteczności nauczycieli. *Studia z Teorii Wychowania, TOM XVI: NR 3(52)*, 287–307. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0055.3053>
- Dudek, B., Waszkowska, M., & Hanke, W. (2004). *Ochrona zdrowia pracowników przed skutkami stresu zawodowego*. Łódź: Instytut Medycyny Pracy. https://katalogi.uj.edu.pl/discovery/fulldisplay?docid=alma991008054029705067&context=L&vid=48OMNIS_UJA:uja&lang=pl
- Gomes, N.R., de-Assis-Santos, C.C., Rezende, B.A., & de-Medeiros, A.M. (2023). Psychosocial factors at work and teachers' illness: a systematic review. *Rev Bras Med Trab*, 24, 21(3). <https://doi.org/10.47626/1679-4435-2022-1014>
- Kampmane, K., Geske, A., & Ozola, A. (2023). Teachers' Professional Self-Efficacy for Collaboration: A Comparison Between European Countries. *ATEE 2022 Annual Conference*. <https://doi.org/10.22364/atee.2022.10>
- Kopacz, A. (2019). Postawy zawodowe nauczycieli a ich motywacja osiągnięć. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 38(3), 161–172. <https://doi.org/10.17951/lrp.2019.38.3.161-172>
- Kutrowska B. (2008). Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty ról* (s. 49–60), Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW. <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/51278924.pdf>
- Łukasik, I. (2013). *Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą. Eksperyment pedagogiczny w przestrzeni akademickiej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS. <https://dlibra.umcs.lublin.pl/dlibra/doccontent?id=48089>
- Madigan, D., Kim, L., Glandorf, H., & Kavanagh, O. (2023). Teacher burnout and physical health: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 119, 102–173. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173>
- Madigan, D.J., & Kim, L.E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Nowosad, K. (2023). Nadzieja na sukces nauczycieli a ich poczucie kontroli i własnej skuteczności. *Szkoła-Zawód-Praca*, 25, 257–289. <https://doi.org/10.34767/SZP.2023.01.10>
- Oliveira, S., Roberto, M.S., Veiga-Simão, A.M. et al. (2021). A Meta-analysis of the Impact of Social and Emotional Learning Interventions on Teachers' Burnout Symptoms. *Educational Psychology Review*, 33, 1779–1808. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Haverinen, K. et al. (2021). Teacher burnout profiles and proactive strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 219–242. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00465-6>
- Pyżalski, J. (2005). Psychospołeczne zagrożenia zdrowia polskich pedagogów.

- Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio D, Medicina. LX, Supl. XVI, 4, 43–435.*
- Pyżalski, J., & Merecz, D. (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiedzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls».
<http://hdl.handle.net/10593/5337>
- Pyżalski, J., & Plichta, P. (2007). *Kwestionariusz obciążeń zawodowych pedagoga*. Podręcznik. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
https://www.researchgate.net/publication/236060478_Kwestionariusz_Obciazien_Zawodowych_Pedagoga_KOZP_Podrecznik
- Sęk, H. (red.) (2000). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
<https://docer.pl/doc/50v1snn>
- Strutyńska-Laskus, E., & Karwowski, M. (2022). Teachers' self-efficacy: sources and the role of the fulfilled professional role. *Studia z Teorii Wychowania*, XIII(2), 39. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.9266>
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls».
- Widerszal-Bazyl, M. (2009). *Pojęcie ryzyka psychospołecznego w pracy. Bezpieczeństwo Pracy. Nauka i Praktyka*, 6, 6–8.
<http://yadda.icm.edu.pl/baztech/element/bwmeta1.element.baztech-article-BPC1-0003-0079>
- Widerszal-Bazyl, M., & Cieślak, R. (2000). *Kwestionariusz Psychospołeczne Warunki Pracy*. Warszawa: Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy.
- Wierzejska, J. (2018a). *Poczucie podmiotowości pedagogów a ich osobowościowe wyznaczniki pracy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
<https://wydawnictwo.umcs.eu/produkt/5030/poczucie-podmiotowosci-pedagogow-szkolnych-a-ich-osobowosciowe-wyznaczniki-pracy>
- Wierzejska, J. (2018b). Poczucie własnej skuteczności pedagogów a ich stres zawodowy. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia – Psychologia*, 31(1), 23–40.
<http://dx.doi.org/10.17951/j.2018.31.1.23-40>

Отримано / Received: 04.08.2025.
Прорецензовано / Revised: 11.09.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 16.10.2025.
Опубліковано / Published: 31.12.2025.

AUTHOR DECLARATIONS

Ethical Policy

The author(s) confirm that the preparation and submission of this article complied with the provisions of the Journal's Ethical Policy, as well as with the generally accepted principles of academic integrity in accordance with the recommendations of COPE (Committee on Publication Ethics).

Conflict of Interest

The author(s) declare that there is no actual or potential conflict of interest that could have influenced the results, interpretation, or presentation of the research materials.

Цитування:

Vasylenko, O. (2025). The problem of forming law enforcers' readiness for the professional activity. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2(28), 61–70.
[https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.61-70](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.61-70)

UDC 371.134

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.61-70](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.61-70)

**THE PROBLEM OF FORMING LAW ENFORCERS' READINESS
FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY**

Vasylenko Olena – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Language Training Department of the National Academy of Internal Affairs

Василенко Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри мовної підготовки Національної академії внутрішніх справ

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-6364-7317>

E-mail: olena-vasylenko@ukr.net

Abstract. The article is devoted to the actual issue of law enforcers' education and training, their readiness for professional activity that is the foundation of an effective domestic security and safety system. In the context of the complex fighting crime and increasing threats, as well as the need for constant community interaction, the role and training of the police have been significantly important. An analysis of the current challenges of the police service and the need for significant changes in the police officers training was conducted; the components of the readiness of law enforcement officers for their professional activities were considered, and a study of the knowledge and skills necessary for successful police-public interactions was conducted. It was emphasized that proper law enforcers training is crucial for ensuring that officers understand their role in law society, effectively resolve social conflicts and extreme situations, and maintain public trust. New and more complex challenges the police face (contemporary strategies for crime combating and prevention, new advanced technologies and equipment, etc.) affect key components of law enforcement officers' readiness for police service, namely: adherence to high professional standards, responsibility, honesty and impartiality, ethical and minimal use of force, human rights protection. Highly educated and quality-trained police officers are able to solve problems effectively and make decisions, think creatively and interact with the public, reveal respect and impartiality, in addition to traditional tactical-combat skills,

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Vasylenko O., 2025

strict discipline, etc. Police training and activities based on respect for human rights, legal knowledge and justice, methods of conflicts de-escalation and the reasonable use-of-force policies are also of crucial importance. The article summarizes the basic principles, effective training methods and technologies for training law enforcers in contemporary conditions, such as problem-based and practical-oriented, systematic and experimental training, realistic simulations, that allow forming decision-making skills, creative thinking, and interpersonal communication skills of police officers.

Key words: law enforcers training; readiness for professional activity; training principles; challenges for police service; training methods and technologies.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПРАВООХОРОНЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Стаття присвячена актуальному питанню освіти і навчання правоохоронців в сучасних умовах, їх готовності до виконання професійної діяльності, що є основою ефективної системи внутрішньої безпеки держави. В умовах складної боротьби зі злочинністю та зростаючих загроз, а також необхідності постійної взаємодії з громадськістю, роль і підготовка поліції набуває важливого значення. Проведено аналіз сучасних викликів поліцейської служби і потреби суттєвих змін у підготовці поліцейських; розглянуто складові готовності правоохоронців до їх професійної діяльності, проведено дослідження знань і навичок, необхідних для успішної комунікації з громадськістю. Наголошено, що належна підготовка правоохоронців є вирішальним фактором для забезпечення розуміння офіцерами своєї ролі у правовій державі, ефективного вирішення суспільних конфліктів та екстремальних ситуацій, підтримки громадської довіри. Нові, складніші виклики (сучасні стратегії боротьби зі злочинністю та її попередження, новітня техніка та оснащення тощо), впливають на ключові складові готовності правоохоронців до поліцейської служби, а саме: дотримання високих професійних стандартів, відповідальність і неупередженість, етичне і мінімальне застосування сили, захист прав людей. Високоосвічені та якісно підготовлені поліцейські здатні ефективно вирішувати складні ситуації та самостійно приймати рішення, творчо мислити, взаємодіяти з громадськістю, проявляти повагу і гідність, крім володіння традиційними тактично-бойовими навичками, суворої дисципліни тощо. Підготовка і діяльність поліції, що базуються на дотриманні прав людини, правових знаннях і справедливості, методах деескалації конфліктів і розумного використання сили, також мають вирішальне значення. У статті узагальнено основні принципи,

ефективні методи навчання і технології підготовки правоохоронців у сучасних умовах, такі як практико- і проблемно-орієнтоване, системне та експериментальне навчання, методи реальних ситуацій і симуляцій, що дозволяють сформулювати у правоохоронців навички рішення проблем, критичного мислення, міжособистісної комунікації, стресостійкості.

Ключові слова: *підготовка правоохоронців; готовність до професійної діяльності; принципи навчання; сучасні виклики поліцейської служби; методи і технології навчання.*

Problem statement and its rationale. Since crime has become more complex and threats have been increasing, law enforcement officers charged with enforcing laws must be open to new challenges and approaches. Policing also involves the community interaction, so the role of police in democratic societies has been increasingly important. Well-educated and trained officers are much more adept and used to solving problems, thinking creatively, and exhibiting open-mindedness. Therefore, law enforcer's education and training is the foundation of an effective domestic security and safety system in the state. Efficient and professional distinction based on police education and training is particularly important for the transition countries like Ukraine, constructing new police forces, and undertaking reforms in the law enforcement sector.

While policing has changed dramatically in the last few decades, the way in which police recruits are trained has not fundamentally changed all that much. However, the mission of police academies is to prepare new police officers to serve and protect their communities with compassion and humanity; and officers need to develop skills beyond following the orders of their superiors; they need to learn to think and act on their own. Police officers need communication skills, and they need to know how to be problem-solvers and how to defuse tense situations. In 2020, an independent research study in the USA found that if effective communication is a central element of training and key to successful de-escalation, which is associated with sizeable reductions in use of-force incidents, and fewer injuries to both officers and citizens (Transforming Police, 2022). While there are pockets of innovation in policemen training, training as a whole has not kept pace with the dynamic changes taking place in policing. As a result, today's police officers are not universally being prepared for the challenges they face in providing police services in increasingly diverse and demanding communities. So, re-imagining policing begins with tackling how police officers are taught.

Analysis of the recent publications. Since police training plays a crucial role in the development of officers, the issues of both police activities and police training have drawn attention of a number of domestic and foreign researchers and practical experts. Due to importance of the police functions to protect the rights and freedoms of the citizens, the society and the state, various

aspects of police training have been examined. Thus, by Kleygrewe L., Hutter R., & Koedijk M. (2022), police training is a complex, multifaceted topic combining several educational components. Their study investigates training at six European law enforcement agencies and identifies challenges of current training organization and practice. The authors Staller M., Koerner S. et al. (2022) debates about police professionalization and reform focusing on police education and training, observing and re-evaluating learning settings and goals of the complex system that has led to unfavorable outcomes in police – citizen encounters. The study Hutter of V., Kok M. & Oudeians R. (2023) is devoted to the didactical criteria for the high quality training of police officers, and also to the skills to be learned and applied in various situations like motor learning, performing under pressure, and motivation. The researchers Bennell C., Jenkins B. & Jones N. J. (2022) conducted a review to identify the knowledge, skills, and abilities necessary for officers who police in democratic societies to successfully manage potentially volatile police-public interactions.

Additionally, the significant contribution of the Ukrainian scientists in the development of conditions, methodologies and techniques of police education should be noted. Thus, the Ukrainian researches Bondarenko V., Okhrimenko I., Prontenko K. et al. (2020) have investigated the formation of significant professional skills and competencies of future police officers during studying at higher educational institutions and police academies. The problems of improving policemen's professional psychological and behavioral skills, interpersonal communication skills that are basis for the efficient official activities and aimed at de-escalating conflict situations, have been studied by Shvets D. & Yevdokimova O. (2020). The important issues of physical, tactical and firearms training for patrol policemen as the basis of their professional activities, and also innovative technologies for their studies are investigated in the works of Kazncheiev D., Volkov Yu., Myslyva O., Barko V., Medvediev V., Fedorenko O., Tsumarieva N., Hryshchenko M., Merdov S., Hospodarenko V., & Kyslenko D. (2023), etc. The specifics of the police officers training under conditions of the full-scale invasive war against Ukraine were analyzed by Ukrainian scientists L. Chystokletov, V. Polyvaniuk, D. Bodyriev, Lopaeva E., Boyko O., etc. These and many other aspects of the researched problem are also examined in the works of foreign scholars (Pieczywok, 2018; Monteiro, Santos, Abel, Langford, Martinez, & Massuça, 2024), etc.

Despite intensive researches on the different issues of police training, several essential aspects remain insufficiently researched. In particular, there is a lack of a comprehensive analysis of the contemporary trends and changes in policing and coming from those core principles and methodology of police training and education.

Therefore, **the purpose of the study** is to analyze the contemporary trends and challenges of police service and connecting with them changes and peculiarities of police training; and also to summarize the main principles of

police training under the current conditions; to analyze the concept of readiness for the police service, so the important knowledge, skills, and abilities necessary to police in democratic societies for successful police-public interactions; to disclose the most effective educational methods and training technologies.

Methods of the study. The study has used the methods of comparative and deferential analysis of contemporary state of police education and training, generalization of the base training principles, the theoretical analysis of the literary sources and the study of experience of practical realization of the researched issue.

Presentation of the basic material. Effective professional police training helps ensure officers are professional and prepared in all aspects of their work. Proper training is crucial for ensuring officers understand their role in society, maintain public trust, and treat citizens with respect and fairness; and continued and advanced training improves the skills and qualifications of police officers throughout their careers. In the light of that, the recent research studies of the Police Executive Research Forum (USA) have concluded that globally policing changed dramatically over the past several decades in a number of important ways, namely:

- Crime-fighting according to the new strategies for controlling and preventing crime. These approaches (community policing, problem-oriented policing, intelligence-led policing, and others) are based on the principle of preventing crime through partnerships with the community and other stakeholders, collaborative problem analysis and solving, effective use of technology and outside resources.

- Technologies, that is sophisticated records management and data analysis systems, powerful land mobile radio and mobile broadband networks, ballistics and other forensic applications, gunshot detection systems, and artificial intelligence and machine learning have all revolutionized how police respond to and solve crimes.

- Equipment. Police officers have access to new tools and equipment. More powerful and reliable service weapons, a wide range of less lethal tools, and technologies such as body-worn cameras and drones are helping today's officers be more efficient and effective.

- New challenges facing the police have grown more numerous and complex. Officers today are confronted by criminals armed with incredibly powerful firearms, "ghost guns" that can't be traced. They also face a new breed of offenders who understand how to use the Internet to facilitate both traditional crimes such as drug and human trafficking as well as entirely new types of cybercrime. And while the police have traditionally confronted issues such as addiction, homelessness, and mental illness, the scope and complexity of these problems and their impact on the community are arguably unprecedented (The Changing Nature, 2018).

All above mentioned nowadays changes influence the concept of law

enforcers' readiness for their professional activity, and in general, the process and key principles of police training that include: upholding professional standards, fostering public trust through community policing and procedural justice, and ensuring effective and ethical use of force (Staller, Koerner, Bennell, & Suss, 2022). Effective training should also focus on legal knowledge, de-escalation techniques, and human rights; often using systematic methods like needs analysis and pilot testing (Police Training, 2022; Staller, & Koerner, 2022).

We consider the concept of readiness for professional activity as a multifaceted state where an individual integrates their motivational, cognitive, emotional, and social qualities, and also necessary skills and knowledge for effective functioning in a career, adaptation to challenges, and achievement of self-realization, encompassing not just competencies but a positive mindset and self-awareness for successful performance and well-being. Professional readiness means being fully prepared with the knowledge and skills (hard & soft), attitudes, and mindset to successfully enter, adapt to a specific job, combining academic learning with practical abilities to meet workplace demands and contribute effectively to an organization. It's about demonstrating a strong work ethic, good communication, problem-solving, and the ability to work well with others.

A comprehensive policing transformation and readiness for service are based on an evidence-based approach to police training that emphasizes five principles, including that training should incorporate the following: 1) do no harm; 2) be based on policing activities, tactics, and strategies supported by evidence demonstrating effectiveness in promoting the rule of law and protecting the population; 3) use educational training methods shown to be effective in transferring critical knowledge and skills to police; 4) be continuously evaluated; 5) be flexible and contextualized in its delivery (Police Training, 2022, p. 2). So, coming from that the following foundational principles of police training can be distinguished:

- Ethics and accountability: Training emphasizes honesty, integrity, and accountability, often guided by codes of conduct and the seven principles of public life (selflessness, integrity, objectivity, accountability, openness, honesty, and leadership).

- Community and procedural justice: This involves training officers in community policing, active listening, treating citizens with dignity and respect, and understanding the role of history in building trust.

- Human rights: Training focuses on proactively respecting and protecting fundamental rights, ensuring actions like the use of force are based on principles of legality, necessity, and proportionality.

- Operational and tactical principles and use of force mean that when force is necessary, training emphasizes minimizing injury and damage, exercising restraint, and ensuring responses are proportionate to the situation.

- De-escalation and conflict resolution is that officers are trained in skills

like de-escalation and active listening to resolve conflicts peacefully.

- Impartiality, that is training reinforces the principle of acting impartially and making decisions based on facts, not bias.

As police officers are frequently involved in potentially volatile interactions with the public, a primary goal in such interactions should always be to minimize the potential for harm, which will often involve the use of non-escalation and de-escalation strategies by officers. The research of Bennell C., Jenkins B., Jones N.J. et al. (2022) allowed identifying and confirming the importance of the knowledge, skills, and abilities (KSAs) necessary for officers who police in democratic societies to successfully manage potentially volatile police-public interactions. They include: 1) knowledge of policies and laws; 2) an understanding of mental health-related issues; 3) an ability to interact effectively with, and show respect for, individuals from diverse community groups; 4) awareness and management of stress effects; 5) communication skills; 6) decision-making and problem-solving skills; 7) perceptual skills; 8) motor skills related to use-of-force; 9) emotion and behavior regulation; and 10) an ability to treat people in a procedurally just manner. The authors highlighted two additional critical KSAs: understanding the role of policing in a free and democratic society and tactical knowledge and skills. To ensure that police-public interactions are managed effectively, police training may focus on development and evaluation of the given knowledge, skills, and abilities.

However, as the experts confirm, overall, academies continue to train police officers to be warriors, even though their agencies and communities expect them also to be guardians, social workers, and community partners. So, there is a disconnect between the focus of the training that recruits receive and the range of skills that officers need to carry out the everyday demands of the job (Transforming Police, 2022, p. 8). However, there is a range of other skills – communications, crisis intervention, community engagement, and problem-solving, for example – that officers will rely on day-in and day-out for the routine encounters that will occupy the vast majority of their time. Being a skilled communicator and problem-solver is crucial not only to addressing crime and disorder, but also to building community trust and support (Transforming Police, 2022, p. 21).

One of the main principles of law enforcers training is protecting human rights. Human rights-based training helps participants to proactively respect and secure fundamental rights. It ensures that the use of force is exercised in accordance with the principles of legality, necessity and proportionality that are crucial to the development of just societies. Such training will therefore enable police officers to fulfil the role envisaged for them in the area of justice, freedom and security. By safeguarding all citizens' fundamental rights, police officers will engender trust throughout society, contributing to a virtuous circle that will encourage the reporting of crime, contribute to more effective crime fighting, enhance justice for victims and reduce societal tensions (Fundamental rights-

based police training, 2019).

Training not only needs to focus on effective policing approaches to promote the rule of law and protect the population. It also needs to use effective educational methods and pedagogy. As police officers face more serious challenges in today's world, general training, including tactical training, which is traditionally present in academies, is no longer sufficient. Police officers need more than mechanical skills or the ability to memorize mechanically. Currently, according to researchers, higher-level training, which would include problem-based learning, the formation of critical thinking and interpersonal communication skills, is required.

The way police officers are trained may well matter as much as the content of skills and knowledge on which they are trained. Using advanced training methods and methodology are capable to enhance professional preparation of new officers and to solve the mentioned quests. Among distinguished by the experts ones, there are the following. There is a growing emphasis on training methods that develops critical thinking, problem-solving, and interpersonal skills, as opposed to just rote memorization. Practical training, especially using realistic simulations that mimic real conditions, is seen as a highly effective way to build skills. Virtual reality is being used to create immersive and realistic training environments, allowing officers to practice in high-stress situations with distracting elements. Effective training also involves a systematic approach, including needs analysis, setting objectives, selecting methods, pilot testing, and evaluating outcomes. Using problem-oriented and experiential approaches with knowledgeable instructors can reinforce concepts through real-life scenarios and discussions. Adaptability is another methodology, that is training should avoid a one-size-fits-all assumption and be adapted to different conditions, such as urban versus rural settings. Reinforcement means that supervisors are often included in training to reinforce concepts and discuss real-life experiences (Good Practices, 2009; Hutter et el, 2023).

Since the current state of recruit training demands remaking the system for how new police officers are trained, it is needed to adopt a new philosophy and culture around police training – one rooted in academic inquiry and developing recruits' critical-thinking and decision-making skills, as well as physical fitness and discipline. This new approach and culture are achieved through rigorous institutions of education that combine classroom instruction with small group exercises, realistic scenario-based exercises, and other approaches that follow the principles of adult learning. Because policing is, by its nature, a profession that involves dealing with stressful situations, recruits need to be challenged with stress-based training as well, largely through scenario-based exercises. Police academies should be places where expectations are high, and students are challenged to reach beyond the minimum standards of proficiency and demonstrate mastery of everything they are taught (Transforming Police, 2022).

Conclusions and prospects for further research. Law enforcers training is the first and most significant step towards shaping more effective and professional police service. In the context of increasing demands to police activities, the issue of the high-quality training of law enforcement officers has become extremely important. Since policing has changed considerably in recent decades, instead of traditional emphasis on strict discipline, following orders, tactical skills and a stress-based style of instruction, police officers need more communication and interpersonal skills, de-escalation and active listening skills to resolve conflicts and be problem-solvers, and community partners in their communities. Key areas of training should include crisis intervention, behavioral health, use-of-force policies, and developing critical thinking and decision-making skills through problem-based learning, and also human right-based approach, dealing with stressful situations and others.

Law enforcers' readiness for their service needs to use effective educational methods and practical techniques like realistic simulations and scenario-based exercises, problem-oriented and experiential approaches etc. Under such conditions, the law enforcement officers responsible for public security in day-today contact with citizens, will treat citizens with respect and fairness, and determine the positive public perception, maintain social safety and public trust.

Bibliography

- Bennell, C., Jenkins B., Jones, N.J. et al. (2022). Knowledge, Skills, and Abilities for Managing Potentially Volatile Police–Public Interactions: A Narrative Review. *Frontiers in Psychology*. 2022. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.818009>
- Bondarenko, V., Okhrimenko, I., Prontenko, K. et al. (2020). Formation of the professionally significant skills and competencies of future police officers during studying at higher educational institutions. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 12(3), 246–267. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.3/320>
- Fundamental rights-based police training. A manual for police trainers. (2019). European Union Agency for Fundamental Rights, Luxembourg: Publications Office of the European Union. 206 p. https://fra.europa.eu/sites/default/fra_uploads/fra-2019.pdf
- Good Practices in Basic Police Training – Curricula Aspects. (2009). SPMU Publication. Series Vol. 5. OSCE Secretariat. Vienna, 48 p.
- Hutter, R.I., Renden, P.G., Kok, M., Oudejans, R., Koedijk, M., Kleygrewe, L. (2023). Criteria for the High Quality Training of Police Officers. In: Staller, M.S., Koerner, S., Zaiser, B. (eds) *Police Conflict Management*, II. Palgrave Macmillan, Cham. 7–32. https://doi.org/10.1007/978-3-031-41100-7_2
- Kleygrewe, L., Hutter, R.I., Koedijk, M. (2022). Police training in practice: organization and delivery according to european law enforcement agencies. *Frontiers in Psychology*. 12.

- <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.798067>
- Monteiro, L., Santos, V., Abel, M.G., Langford, E.L., Martinez, G.J., & Massuça, L.M. (2024). Biomotor Abilities for Law Enforcement Officer Readiness. *Applied Sciences*, 14(7), 3004. <https://doi.org/10.3390/app14073004>
- Pieczywok, A. (2018). Education for Security as a Process of Eliciting and Developing Law Enforcers' Personality. *Internal Security*, 10(1), 209-226. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.7519>
- Police Training to Promote the Rule of Law and Protect the Population. Consensus Study Report. Highlights. (2022). National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. National Academies Press. 4 p. <https://nap.nationalacademies.org/resource/26467/A00821>
- Shvets, D., Yevdokimova, O. et al. (2020). The new police training system: Psychological aspects. *Postmodern Openings*, 11, 200–217. <https://doi.org/10.18662/po/11.1sup1/130>
- Staller, M., Koerner, S., Bennell, C., Suss, J. (2022). Police education and training revisited: Drawbacks and advances. *Frontiers in Psychology*. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1045924>
- Staller, M.S., Koerner, S. (2022). (Non-)learning to police: A framework for understanding police learning. *Frontiers of Digital Education*. 7:730789. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.730789>
- The Changing Nature of Crime and Criminal Investigations. Police Executive Research Forum. 2018. <https://www.policeforum.org/assets/ChangingNatureofCrime.pdf>
- Transforming Police Recruit Training: 40 Guiding Principles. Police Executive Research Forum, Washington, D.C. 2022. 84 p. <https://www.policeforum.org/assets/TransformingRecruitTraining.pdf>
- Tsumarieva, N., Hryshchenko, M., Merdov, S., Hospodarenko, V., & Kyslenko, D. (2023). The model of training law enforcement officers' readiness for professional self-fulfillment. *Amazonia Investiga*, 12(63), 277–288. <https://doi.org/10.34069/AI/2023.63.03.26>

Отримано / Received: 24.09.2025.

Прорецензовано / Revised: 03.11.2025.

Схвалено до друку / Accepted: 14.11.2025.

Опубліковано / Published: 31.12.2025.

AUTHOR DECLARATIONS

Ethical Policy

The author(s) confirm that the preparation and submission of this article complied with the provisions of the Journal's Ethical Policy, as well as with the generally accepted principles of academic integrity in accordance with the recommendations of COPE (Committee on Publication Ethics).

Conflict of Interest

The author(s) declare that there is no actual or potential conflict of interest that could have influenced the results, interpretation, or presentation of the research materials.

Цитування:

Ілійчук, Л. В. (2025). Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах освітніх ризиків. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2(28), 71–81.
[https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.71-81](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.71-81)

УДК 37.014.09:355.01

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.71-81](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.71-81)

**СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
В УМОВАХ ОСВІТНІХ РИЗИКІВ**

Ілійчук Любомира Василівна –
кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри
початкової освіти та освітніх
інновацій Карпатського
національного університету
імені Василя Стефаника

Iliichuk Liubomyra – Candidate of
Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Assistant Professor at
the Department of Primary
Education and Educational
Innovations, Vasyl Stefanyk
Carpathian National University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-4274-6903>

E-mail: liubomyra.iliichuk@cnu.edu.ua

Анотація. У статті представлено результати теоретико-методологічного дослідження системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах освітніх ризиків. У межах дослідження розкрито сутність поняття «система», здійснено аналіз педагогічних систем професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у сучасному науковому дискурсі. Спираючись на загальнонаукові та галузеві концепції системного підходу, систему забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах освітніх ризиків визначено як структурно впорядковану й взаємопов'язану множину елементів, що взаємодіють між собою і з зовнішнім середовищем, функціонально спрямовану на формування високого рівня професійної компетентності майбутніх педагогів відповідно до вимог стандарту вищої освіти й здатну враховувати потенційні освітні ризики, мінімізуючи їх через цілісну координацію навчально-методичної, організаційно-управлінської і діагностичної діяльності. У структурі цієї педагогічної системи виокремлено чотири взаємопов'язані підсистеми: концептуально-

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Ілійчук Л.В., 2025

методологічну, теоретико-змістову, процесуально-технологічну та діагностико-результативну, кожна з яких має властиві їй функції, змістові характеристики та механізми реалізації. Зауважено, що ця система є динамічною, адаптивною й цілісною моделлю, здатною до саморегуляції та інтеграції із зовнішнім освітнім середовищем, що забезпечує ефективну реалізацію стандартів вищої освіти та сприяє мінімізації негативного впливу освітніх ризиків на результати навчання. Отримані результати створюють методологічні передумови для подальших наукових розвідок і практичних розробок у сфері вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів та підвищення якості вищої педагогічної освіти.

Ключові слова: якість вищої освіти; професійна підготовка; учитель початкових класів; освітні ризики; система забезпечення якості вищої освіти.

QUALITY ASSURANCE SYSTEM FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL RISKS

Abstract. The article presents the results of a theoretical and methodological study of the quality assurance system for the professional training of future primary school teachers in conditions of educational risks. The study reveals the essence of the concept of «system» and analyzes pedagogical systems for the professional training of future primary school teachers in contemporary scientific discourse. Based on general scientific and industry-specific concepts of a systematic approach, the quality assurance system in the professional training of future primary school teachers in conditions of educational risks is defined as a structurally ordered and interconnected set of elements that interact with each other and with the external environment, functionally aimed at forming a high level of professional competence of future teachers in accordance with the requirements of the higher education standard and capable of taking into account potential educational risks, minimizing them through the comprehensive coordination of educational, methodological, organizational, managerial, and diagnostic activities. The structure of this pedagogical system distinguishes four interrelated subsystems: conceptual-methodological, theoretical-content, procedural-technological and diagnostic-resultative, each of which has its own functions, content characteristics, and implementation mechanisms. It is noted that this system is a dynamic, adaptive, and holistic model capable of self-regulation and integration with the external educational environment, which ensures the effective implementation of higher education standards and helps minimize the negative impact of educational risks on learning outcomes. The

results obtained create methodological prerequisites for further scientific research and practical developments in the field of improving the professional training of future primary school teachers and improving the quality of higher pedagogical education.

Key words: *quality of higher education; professional training; primary school teacher; educational risks; quality assurance system in higher education.*

Постановка проблеми, її актуальність. Сучасна система вищої освіти функціонує в умовах постійних суспільних трансформацій і зростаючої нестабільності, що обумовлює появу й посилення освітніх ризиків різного походження, які істотно впливають на формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів (Pérez de Albéniz-Garrote, & Medina Gómez, 2020), якість їх професійної підготовки. Відтак особливої актуальності набуває проблема розроблення цілісної системи забезпечення якості професійної підготовки педагогів, яка б враховувала багатовимірність освітнього середовища, його інклюзивність (Arvelo-Rosales, et al. 2021), непередбачуваність зовнішніх впливів, потребу у підвищенні стійкості освітніх процесів. Система забезпечення якості у цьому контексті розглядається не лише як інструмент контролю та оцінювання результатів навчання, а й як концептуально обґрунтована модель організації освітньої діяльності, зорієнтована на формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Особливої значущості у цьому процесі набуває узгодженість освітніх програм із вимогами стандарту вищої освіти за спеціальністю «Початкова освіта» та положеннями професійного стандарту за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», що забезпечує єдність вимог до якості вищої освіти, сприяє цілеспрямованому формуванню компетентнісного профілю майбутнього педагога в умовах освітніх ризиків.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. На підставі трактування системи як упорядкованої цілісності взаємопов'язаних елементів логічним є звернення до наукових праць, у яких професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів інтерпретовано як цілісну педагогічну систему. Теоретичні та методичні засади цієї проблематики ґрунтовно представлено в дисертаційних дослідженнях таких науковців, як Г. Бучківська, В. Грицько, І. Демченко, В. Дідух, Л. Коваль, О. Комар, А. Крамаренко, С. Купчак, О. Матвієнко, В. Мовчан, С. Мартиненко, І. Новик, Ю. Носко, З. Онишків, С. Паршук, К. Петрик, Ю. Саєнко, Л. Себало, О. Сорока, С. Стрілець, Н. Ткаченко, І. Упатова, І. Хижняк, О. Чепка, О. Ярошинська та ін. Узагальнення результатів зазначених студій засвідчує, що професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів функціонує як комплексна педагогічна система, орієнтована на формування професійної компетентності в різноманітних освітніх, технологічних, культурних і соціально-педагогічних контекстах.

Проблематика формування системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах освітніх ризиків досі не розглядалася як самостійний об'єкт дослідження у вітчизняній педагогічній науці. Окремі її аспекти відображено у наукових розвідках Н. Байдацької, О. Біляковської, М. Бойко, Ю. Дутчака, М. Кондрашова, А. Кравченя, В. Лунячек, А. Михацької, К. Тараненко, О. Чемерис, у яких зосереджено увагу на питаннях моніторингу якості вищої освіти, управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів та удосконалення організаційно-методичних механізмів функціонування систем забезпечення якості освіти.

Проблема забезпечення якості вищої освіти досліджується не лише вітчизняними, а й іноземними науковцями. Зокрема, А. Barthakur, V. Kovanović, S. Dawson та С. Deneen (2024) підкреслюють значення аналітики освітніх програм для підвищення ефективності оцінювання й функціонування систем управління якістю, зазначаючи, що використання аналітичних даних сприяє оптимізації внутрішніх механізмів контролю та підвищенню прозорості управлінських процесів. У свою чергу, F. Berisha, E. Vula, R. Gisewhite та H. McDuffie (2024) досліджують ефективність і виклики професійного розвитку педагогів, наголошуючи на необхідності системного підходу до підвищення кваліфікації викладачів, що безпосередньо впливає на якість освітнього процесу. С. Bloch, S. Fuglsang, J. Glavind та A.-K. Bendtsen (2023) у своєму дослідженні висвітлюють багатосторонній підхід до забезпечення якості вищої освіти, акцентуючи увагу на участі усіх зацікавлених сторін (адміністрації, викладачів і здобувачів вищої освіти) у процесах оцінювання та управління якістю. Науковці наголошують, що, попри прихований характер окремих складників компетентностей майбутніх учителів, особливо практичних, які важко піддаються вербалізації (Mankki & Riih , 2025), ефективне забезпечення якості потребує інтеграції запитів усіх учасників освітнього процесу. Це, своєю чергою, сприяє більш глибокому розумінню й розвитку внутрішніх систем моніторингу та оцінювання якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Автором цієї наукової розвідки, на основі здійсненого комплексного аналізу наукових джерел, присвячених проблемам забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, визначено освітні ризики як ключові детермінанти якості вищої освіти у сучасних умовах та окреслила стратегічні напрями компенсації освітніх втрат в умовах воєнного стану в контексті забезпечення якості освіти (Ілійчук, 2025). Дане дослідження опирається на отримані результати попередніх наукових здобутків автора.

Метою статті є визначення сутності системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах

освітніх ризиків, окреслення її ключових компонентів і механізмів функціонування.

Методи дослідження. У межах реалізації мети статті були використані такі методи дослідження: аналіз і синтез науково-педагогічної літератури з проблем забезпечення якості освіти, професійної підготовки педагогічних кадрів та управління освітніми ризиками; моделювання системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, що дозволило виділити структурні елементи та взаємозв'язки між ними; концептуалізація та класифікація ключових підсистем функціонування системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах освітніх ризиків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «система» походить від грецького слова *systema* – ціле, складене з частин, поєднання різних компонентів. У словникових виданнях поняття «система» визначається як певна сукупність взаємопов'язаних предметів, явищ, принципів чи поглядів, що формують цілісне утворення; порядок, що зумовлюється планомірним і послідовним розташуванням частин у межах встановленого зв'язку; спосіб або форма організації будь-якого процесу чи об'єкта (Скопненко & Цимбалюк, 2006, с. 628); впорядкований порядок, що забезпечується раціональною організацією й взаємодією частин чого-небудь (Бусел, 2005). З огляду на це, система постає не лише як сукупність взаємозалежних компонентів, але й як упорядкована структура, що забезпечує її функціональну цілісність.

О. Біляковська підкреслює, що система є не просто об'єднанням частин у єдине ціле, а специфічною сукупністю взаємопов'язаних елементів, що формують особливу єдність і взаємодіють через певні системоутворюючі зв'язки. Дослідниця підкреслює, що окремі елементи можуть виконувати функції підсистем у межах ширшої системи. Системність об'єкта визначається не лише кількістю його складових, а й характером та якістю зв'язків і відношень між ними (Біляковська, 2020, с. 51). Продовжуючи цю думку, О. Комар акцентує на тому, що структура системи постає її формою, тоді як функції, які складають процеси цієї системи, становлять її зміст. Будь-яка система розвивається та функціонує під впливом комплексу чинників, які забезпечують різні аспекти й напрями її цілісності (Комар, 2011).

О. Семенов зауважує, що система зароджується, розвивається та функціонує виключно у визначеному напрямі, орієнтованому на досягнення певної мети й завдань, що зумовлюються як її внутрішніми характеристиками, так і зовнішнім середовищем, представленим сукупністю компонентів, які безпосередньо не належать до структури досліджуваної системи, проте справляють на неї вплив або перебувають у причинно-наслідковому зв'язку з її функціонуванням (Семенов, 2005). У свою чергу, Ю. Бех та А. Слепцов трактують систему як сукупність об'єктів разом із їхніми відносинами та

зв'язками, що характеризуються такими ознаками: цілісністю, тобто певною автономністю від зовнішнього середовища та інших систем; зв'язністю, що забезпечує можливість переходів між елементами та інтеграцію різних частин; функціональністю, коли система має власні цілі, які не зводяться до простого сумування цілей її компонентів (Бех & Слєпцов, 2012).

Узагальнення зазначених підходів дає підстави стверджувати, що система розглядається як структурно організована цілісність взаємопов'язаних елементів, здатна функціонувати як самостійний «організм» і формувати інтегративні властивості, які визначають її ефективність, якість, цілісність. Крім того, системний підхід підкреслює важливість взаємозв'язків між компонентами та їхньої взаємодії, що забезпечує адаптивність системи до зовнішніх і внутрішніх змін, реалізацію визначених функцій, досягнення поставлених цілей та підтримку стабільності її розвитку у динамічному середовищі. Такий підхід є фундаментальним для аналізу, проєктування та управління складними освітніми структурами, зокрема у контексті забезпечення якості професійної підготовки майбутніх педагогів.

Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах освітніх ризиків розкривається нами через аналіз теоретико-методологічних підходів до побудови педагогічних систем, що знайшли відображення у сучасному науковому дискурсі. Здійснений аналіз дисертаційних досліджень (І. Демченко, Л. Коваль, О. Комар, О. Матвієнко, З. Онишків, О. Сорока, І. Хижняк, О. Шквир, О. Ярошинська) показав, що науковці вибудовують педагогічні системи професійної підготовки на засадах цілісності, структурованості та багатоаспектності, визначаючи їх як комплекс взаємопов'язаних складових, спрямованих на формування професійної компетентності вчителя в різних контекстах його діяльності (табл. 1).

Таблиця 1

Педагогічні системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у сучасному науковому дискурсі

Автор	Педагогічна система	Компоненти / блоки / підсистеми
І. Демченко	Система підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.	Цільовий, концептуальний, організаційний, змістово-процесуальний, результативний.
Л. Коваль	Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій.	Мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний, технологічно-проєктувальний, результативно-оцінний.

О. Комар	Система підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології.	Орієнтовний, виконавчий, контрольний.
О. Матвієнко	Система підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня.	Цільовий, процесуальний, результативний.
З. Онишків	Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах сільської місцевості.	Теоретичний, формувальний, оцінно-результативний.
О. Сорока	Система підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій.	Теоретичний, змістовий, процесуальний, оцінювальний.
І. Хижняк	Система підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності.	Концептуально-цільовий, змістово-процесуальний, результативно-оцінний
О. Шквир	Система ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень.	Цільовий, концептуальний, ціннісно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, результативний.
О. Ярошинська	Система проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи	Методологічно-цільовий, змістово-процесуальний, діагностично-результативний.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що найчастіше система професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів структурується навколо трьох ключових блоків: цільово-концептуального (визначає мету, завдання, методологічні підходи й принципи), змістово-процесуального (охоплює структуру, зміст, форми, методи, засоби, етапи та педагогічні умови) та діагностично-результативного (передбачає критерії, показники, рівні й результати). Саме вони є базовими й повторюваними у більшості авторських моделей. Водночас варіативність забезпечується введенням додаткових блоків (організаційного, операційно-діяльнісного, мотиваційно-ціннісного тощо), що відображає специфіку наукових підходів, змістове наповнення й пріоритети конкретних дослідників. Спільною рисою всіх систем є спрямованість на комплексність, поетапність, забезпечення критерійно верифікованих результатів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Виходячи із загальних і галузевих концепцій системного підходу,

систему забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах освітніх ризиків визначаємо як структурно впорядковану та взаємопов'язану множину елементів, що взаємодіють між собою та з зовнішнім середовищем, функціонально спрямовану на формування високого рівня професійної компетентності майбутніх педагогів відповідно до вимог стандарту вищої освіти й здатну враховувати потенційні освітні ризики, мінімізуючи їх через цілісну координацію навчально-методичної, організаційно-управлінської і діагностичної діяльності. У межах цієї системи нами виділено концептуально-методологічну, теоретико-змістову, процесуально-технологічну та діагностико-результативну підсистеми (рис. 1).



Рис. 1. Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах освітніх ризиків

Так, концептуально-методологічна підсистема системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах освітніх ризиків постає як цілісне утворення, що інтегрує мету, завдання, концептуальні засади й методологічні підходи, які визначають теоретико-методологічну основу функціонування всієї системи.

Теоретико-змістова підсистема системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах освітніх ризиків охоплює сукупність взаємопов'язаних компонентів, що формують її концептуальне й змістове підґрунтя. Вона включає поняттєво-категоріальний апарат дослідження, який визначає ключові дефініції та наукові підходи до аналізу проблеми; ідентифікацію освітніх ризиків та оцінювання їхнього впливу на функціонування і результативність системи забезпечення якості вищої педагогічної освіти; обґрунтування професійної компетентності як інтегрального показника якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів; визначення організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність функціонування системи в умовах динамічних змін і зростання освітніх ризиків; змістове наповнення професійної підготовки, представлене освітньою програмою «Початкова освіта», силабусами освітніх компонентів і навчально-методичними комплексами.

Процесуально-технологічна підсистема системи забезпечення якості

професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах освітніх ризиків охоплює послідовність етапів її впровадження, що забезпечують упорядкованість, цілісність і результативність освітнього процесу. В її межах окреслюються структурно-функціональні критерії якості вищої педагогічної освіти та визначається система моніторингу, яка реалізується через обґрунтування його рівнів, функцій і принципів, що забезпечують комплексне оцінювання результатів освітньої діяльності, своєчасне виявлення й мінімізацію освітніх ризиків, а також створення підґрунтя для корекції та вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості у закладі вищої освіти.

Діагностико-результативна підсистема системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах освітніх ризиків пов'язана із визначенням структурних компонентів професійної компетентності, виявленням критеріїв і показників вимірювання рівнів її сформованості, добором ефективних методів діагностики й аналізу результатів впровадження змодельованої педагогічної системи.

Отже, запропонована система є динамічною, адаптивною й цілісною моделлю, здатною до саморегуляції та інтеграції із зовнішнім освітнім середовищем, що дозволяє ефективно реалізовувати стандарти вищої освіти, мінімізувати негативний вплив освітніх ризиків на результати навчання здобувачів вищої освіти. Інтеграція й узгоджене функціонування цих підсистем забезпечує цілісність та ефективність педагогічної системи в цілому, спрямовуючи її на досягнення кінцевого результату, що зумовлюється суспільним запитом на якісну вищу педагогічну освіту.

Висновки і перспективи подальших досліджень. В умовах динамічної суспільної трансформації та посилення освітніх ризиків зростає потреба у проєктуванні науково обґрунтованої, цілісної системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, спроможної гарантувати стабільність, передбачуваність і результативність освітнього процесу. На засадах системного підходу обґрунтовано систему забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах освітніх ризиків як структурно організовану, взаємопов'язану та адаптивну модель, спрямовану на досягнення високого рівня професійної компетентності майбутніх фахівців. Запропонована модель охоплює чотири підсистеми – концептуально-методологічну, теоретико-змістову, процесуально-технологічну та діагностико-результативну, які забезпечують цілісність, функціональну узгодженість і прогностичність системи в умовах ризикогенних впливів. Їхня інтегрована дія сприяє ефективному виявленню й мінімізації освітніх ризиків, оптимізації освітнього процесу та забезпеченню відповідності результатів професійної підготовки вимогам чинних стандартів вищої освіти.

Отримані результати становлять теоретичне й методичне підґрунтя для подальшої розробки інструментарію моніторингу якості професійної підготовки та вдосконалення внутрішніх систем забезпечення якості у закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

- Бех, Ю.В., & Слєпцов, А.І. (2012). *Філософські проблеми сучасного управління складними системами: ідеї, принципи і моделі*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Біляковська, О. О. (2020). *Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща та в Україні*. Дис. д-ра пед. наук. Львів.
- Бусел В.Т. (Ред.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун».
- Ілійчук, Л.В. (2025). Освітні ризики як детермінанти якості вищої освіти в контексті сучасних викликів. У А. М. Івановська (Ред.). *Модернізація вищої освіти України в контексті глобалізації*. Кам'янець-Подільський; Рига, Латвія: Baltija Publishing. 22–34. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-560-0-2>
- Ілійчук, Л.В., & Хижняк, І.А. (2025). Стратегічні напрями компенсації освітніх втрат в умовах воєнного стану кризь призму забезпечення якості освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 84, 19–35. <https://doi.org/10.26565/2074-8922-2025-84-02>
- Комар, О.А. (2011). *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології*. Дис. д-ра пед. наук. Умань.
- Скопненко, О.І., & Цимбалюк, Т.В. (Ред.). (2006). *Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень*. Київ: Довіра.
- Arvelo-Rosales, C. N., Alegre de la Rosa, O. M., & Guzmán-Rosquete, R. (2021). Initial Training of Primary School Teachers: Development of Competencies for Inclusion and Attention to Diversity. *Education Sciences*, 11(8), 413. <https://doi.org/10.3390/educsci11080413>
- Barthakur, A., Kovanović, V., Dawson S., & Deneen, C. (2024). The application of curriculum analytics for improving assessments and quality assurance in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*. 40 (4), 20–37. <https://doi.org/10.14742/ajet.9383>
- Berisha, F., Vula, E., Gisewhite R., & McDuffie, H. (2024). The effectiveness and challenges implementing a formative assessment professional development program. *Teacher Development*. 28(1), 19–43. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2210533>
- Bloch, C., Fuglsang, S., Glavind, J.G., & Bendtsen A.-K. (2023). Quality work in higher education: A multi-stakeholder study. *Quality in Higher Education*. 29 (3). 340–357. <https://doi.org/10.1080/13538322.2022.2123267>
- Mankki, V., & Rähkä, P. (2025). Primary teachers' reflections on teaching during a pandemic and on preparing for future disruptions. *Teaching Education*, 36, 277–291. <https://doi.org/10.1080/10476210.2025.2518930>
- Pérez de Albéniz-Garrote, G., & Medina Gómez, M.B. (2020). The Innovative

and Research Professional Identity of Future Early Years and Primary School Teachers and Their Relationship with Psychological Well-Being. *Sustainability*, 12(20), 8593. <https://doi.org/10.3390/su12208593>

References (translated and transliterated)

- Bekh, Yu. V., & Slietsov, A. I. (2012). *Filosofski problemy suchasnoho upravlinnia skladnymy systemamy: Idei, pryntsyipy i modeli* [Philosophical problems of modern management of complex systems: Ideas, principles, and models]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Biliakovska, O. O. (2020). Systema zabezpechennia yakosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv u Respublitsi Polshcha ta v Ukraini [The system of quality assurance of teacher training in the republic of Poland and in Ukraine]. *Doctoral thesis*. Lviv [in Ukrainian].
- Busel V. T. (Red.). (2005). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Large explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. Kyiv; Irpin: VTF «Perun» [in Ukrainian].
- Ilichuk, L.V. (2025). Osvitni ryzyky yak determinanty yakosti vyshchoi osvity v konteksti suchasnykh vyklykiv [Educational risks as determinants of higher education quality in the context of contemporary challenges]. U A. M. Ivanovska (Red.). *Modernizatsiia vyshchoi osvity Ukrainy v konteksti hlobalizatsii*, 22–34. Kamianets-Podilskyi; Ryha, Latvia: Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-560-0-2> [in Ukrainian].
- Ilichuk, L.V., & Khyzhniak, I. A. (2025). Stratehichni napriamy kompensatsii osvitnikh vtrat v umovakh voiennoho stanu kriz pryzmu zabezpechennia yakosti osvity [Strategic directions of compensation for educational losses under martial law through the prism of ensuring the quality of education]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*, 84, 19–35. <https://doi.org/10.26565/2074-8922-2025-84-02> [in Ukrainian].
- Komar, O.A. (2011). Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do zastosuvannia interaktyvnoi tekhnolohii [Theoretical and methodical principles of future primary school teachers training for the use of interactive technology]. *Doctoral thesis*. Uman [in Ukrainian].
- Skopenko, O. I., & Tsymbaliuk, T. V. (Red.). (2006). *Suchasnyi slovnyk inshomovnykh sliv: Blyzko 20 tys. sliv i slovospoluchen* [Modern dictionary of foreign words: About 20,000 words and phrases]. Kyiv: Dovira [in Ukrainian].

Отримано / Received: 07.10.2025.
Прорецензовано / Revised: 14.11.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 21.11.2025.
Опубліковано / Published: 31.12.2025.

АВТОРСЬКІ ДЕКЛАРАЦІЇ

Етична політика

Автор(и) підтверджує(ють), що під час підготовки та подання статті було дотримано положень Етичної політики журналу, а також загальноприйнятих принципів академічної доброчесності відповідно до рекомендацій COPE (Committee on Publication Ethics).

Політика конфлікту інтересів

Автор(и) заявляє(ють), що не має(ють) жодного фактичного чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати, інтерпретацію або виклад матеріалів дослідження.

Цитування:

Ковальчук, Т. Ю. (2025). Модель розвитку творчого потенціалу майбутніх медичних сестер в умовах неперервної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2(28), 82–95. [https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.82-95](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.82-95)

УДК 37.015.31:614.253.5

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.82-95](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.82-95)

МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Ковальчук Тетяна Юріївна – здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 015 «Професійна освіта» кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Житомирського державного університету імені Івана Франка

Kovalchuk Tetiana – Student of the third (educational and scientific) level of higher education, specialty 015 «Professional Education» of the Department of Vocational and Pedagogical, Special Education, Andragogy and Management, Ivan Franko Zhytomyr State University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-4841-2640>

E-mail: tana231971@gmail.com

Анотація. У статті обґрунтовано авторську концептуальну модель розвитку творчого потенціалу майбутніх медичних сестер у контексті неперервної освіти, що розглядається як ключова складова сучасної освітньої системи та важливий чинник професійного становлення фахівців. Підкреслено актуальність проблеми формування творчих здібностей медичних працівників у зв'язку з динамічними соціальними змінами, цифровізацією та потребою постійної адаптації до нових умов праці й життя. Проаналізовано науково-педагогічні джерела, законодавчі та нормативні документи, що регламентують безперервний професійний розвиток медичних працівників. Визначено, що неперервна освіта забезпечує не лише оновлення знань і навичок, а й сприяє розвитку критичного мислення, самореалізації, соціальній інтеграції особистості. Теоретично обґрунтована концептуальна модель розвитку творчого потенціалу майбутніх медичних сестер розглядається як відкрита динамічна система, що включає взаємопов'язані блоки: ціле-мотиваційний (формування позитивного ставлення до творчості та професійної діяльності), організаційно-педагогічний (упровадження педагогічних умов, етапів розвитку творчого

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Ковальчук Т.Ю., 2025

потенціалу), змістово-когнітивний (оволодіння знаннями та методами креативного мислення), діяльнісно-процесуальний (застосування творчих умінь у практичних завданнях), рефлексивно-оцінний (осмислення власних досягнень і готовність до саморозвитку). Доведено необхідність інтеграції міжнародних стандартів у систему підготовки середнього медичного персоналу. Обґрунтовано, що сформований творчий потенціал майбутніх медичних сестер постає як інтегративна якість, що забезпечує здатність генерувати нові ідеї, знаходити креативні рішення, адаптуватися до професійних викликів. Водночас він відкриває можливості для самореалізації в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти на основі готовності до безперервного розвитку.

Ключові слова: творчий потенціал; модель; структурні компоненти; майбутні медичні сестри; неперервна освіта; освіта дорослих.

MODEL FOR DEVELOPMENT OF FUTURE NURSES' CREATIVE POTENTIAL IN THE CONDITIONS OF CONTINUING EDUCATION

Abstract. The article substantiates the author's conceptual model for developing the creative potential of future nurses in the context of continuing education, which is regarded as a key component of the modern educational system and an important factor in professional formation. The relevance of fostering creative abilities among healthcare professionals is emphasized in light of dynamic social changes, digitalization, and the need for constant adaptation to new working and living conditions. Scientific and pedagogical sources, as well as legislative and regulatory documents providing continuous professional development of medical personnel, are analyzed. It is determined that continuing education ensures not only the renewal of knowledge and skills but also promotes the development of critical thinking, self-realization, and social integration. The proposed model of creative potential development in future nurses is conceptualized as an open dynamic system comprising targeted blocks: goal-motivational (formation of a positive attitude toward creativity and professional activity), organizational-pedagogical (implementation of pedagogical conditions and stages of creative potential development), content-cognitive (mastery of knowledge and methods of creative thinking), activity-processual (application of creative skills in practical tasks), and reflective-evaluative (awareness of personal achievements and readiness for self-development). The necessity of integrating international standards into the training system of mid-level medical personnel is substantiated. It is argued that the formed creative potential of future nurses emerges as an integrative quality that ensures the ability to generate new ideas, find creative solutions, and adapt

to professional challenges. At the same time, it opens opportunities for self-realization within formal, non-formal, and informal education, grounded in readiness for lifelong development.

Key words: *creative potential; model; structural components; nurses; continuing education; adult education.*

Постановка проблеми, її актуальність. Сучасна система охорони здоров'я функціонує в умовах постійних трансформацій, що зумовлені суспільними процесами, цифровізацією медичної галузі, впровадженням інноваційних технологій, нових стандартів надання медичної допомоги. Динамічні зміни у сфері охорони здоров'я, необхідність постійної адаптації до нових умов професійної діяльності актуалізують нагальність безперервної освіти майбутніх медичних сестер. Особливо важливого значення набуває розвиток і вдосконалення компетентностей відповідно до реальних викликів клінічної практики. У сучасних умовах важливим стає не лише процес передачі знань, а й створення ефективного, персоніфікованого освітнього середовища, яке відповідає потребам дорослих здобувачів освіти, сприяє розвитку їх творчого потенціалу (Лук'янова & Симеля, 2025; Демянчук, Поліщук, & Романишина, 2022). Для майбутніх медичних сестер це передусім означає формування креативності, здатності до критичного мислення, інтеграції нових технологій у практику, розвиток професійної гнучкості тощо.

Здоров'я нації, перспективи розвитку суспільства значною мірою залежать від професійної компетентності й творчого потенціалу медичних сестер. Глибоке усвідомлення ними професійного призначення, функцій та соціальних ролей визначає якість медичної допомоги. Потреби сучасного соціуму формують нові вимоги до професійної підготовки фахівців, зокрема медичних працівників. Суспільство потребує випускників медичних коледжів, які володіють не лише ґрунтовною професійною підготовкою, а й прагнуть стати творчими особистостями. Важливого значення набувають неординарність підходів до виконання ними професійних завдань, наявність ціннісних орієнтацій, прагнення до самовдосконалення, здатність до самореалізації в умовах конкуренції на ринку праці.

Безперервний професійний розвиток медичних фахівців є ключовим чинником забезпечення якості надання медичної допомоги. Постійне оновлення знань і навичок, ознайомлення з сучасними протоколами та їх практичне застосування – це реальність діяльності сучасних лікарів і медичних сестер. Такий процес відповідає не лише державним вимогам до професії, а й внутрішній потребі фахівців у самовдосконаленні (Криницька, Марущак, & Кліш, 2017, с. 85), професійному зростанні.

Викладене вище актуалізує доцільність обґрунтування моделі розвитку творчого потенціалу майбутніх медичних сестер в умовах

неперервної освіти. Ця модель як інноваційний педагогічний інструмент відповідає сучасним трансформаціям у сфері охорони здоров'я й спрямована на розвиток компетентностей, здатних забезпечити адаптацію до професійних викликів клінічної практики.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблематика професійної підготовки й розвитку творчого потенціалу майбутніх медичних сестер у контексті неперервної освіти знайшла відображення в низці сучасних досліджень. У працях українських авторів акцентовано увагу на актуалітетах організації освітнього процесу в медичних коледжах та академіях, що зумовлені потребою оновлення змісту навчання відповідно до сучасних вимог медичної практики (Демянчук, Поліщук, & Романишина, 2022). Водночас у зарубіжному науковому дискурсі наголошено на важливості підвищення кваліфікації як складової неперервної освіти, що забезпечує адаптацію викладачів і студентів до нових викликів (Ovdiy, 2024), увиразнено різноманітність стратегій підготовки і підвищення кваліфікації, які зорієнтовані на інтеграцію інноваційних методик (Baran, & Özdemir, 2025), розвиток компетентностей, необхідних для роботи в умовах глобалізованого освітнього простору (Шустик, 2024).

Окремі наукові пошуки (Argiropoulos & Voznyuk, 2025) спрямовані на розв'язання проблем творчої інтеграції знань у педагогіці та освіті, що розглядається як ключовий чинник формування інноваційного мислення майбутніх фахівців. Для нашого дослідження значний інтерес також становлять умовиводи вчених щодо важливості застосування сучасних педагогічних технологій, зокрема методів «peer education», які довели свою ефективність у розвитку психомоторних навичок і підвищенні самооцінки студентів; щодо важливості ролі соціального середовища як чинника розвитку творчого потенціалу особистості (Isaksen, 2023). Аналіз наукових публікацій (Kang & Lee, 2025) свідчать про те, що сучасні технології навчання, зокрема симуляційні платформи на основі доповненої реальності, сприяють підвищенню мотивації, формуванню позитивного ставлення студентів до навчання. Підкреслюється й значення практик усвідомленості, які позитивно впливають на емоційний стан студентів та їхні академічні результати (Lee & Jang, 2021).

На нашу думку, прогностичний потенціал має доробок вчених (Voznyuk, Malinovsky, & Svyrydiuk, 2022) щодо теорії фракталів, який можна використати для аналізу закономірностей формування інформаційного середовища підготовки майбутніх медичних сестер, що відкриває нові перспективи для моделювання освітніх процесів.

Отже, зазначені вище та багато інших досліджень окреслюють багатовимірність проблеми розвитку творчого потенціалу майбутніх медичних сестер, підкреслюючи необхідність інтеграції концепцій неперервної освіти, інноваційних педагогічних практик, технологічних рішень тощо.

Мета статті: обґрунтувати авторську концептуальну модель розвитку творчого потенціалу майбутніх медичних сестер в умовах неперервної освіти.

Матеріали і методи дослідження. Для виконання дослідження застосовано комплекс загальнонаукових методів – аналіз, синтез, інтерпретацію, систематизацію та узагальнення, що забезпечили виявлення особливостей розвитку творчого потенціалу майбутніх медичних сестер, осмислення сучасних моделей їхнього творчо-професійного зростання, формулювання висновків, обґрунтування рекомендацій щодо розвитку творчості медичних працівників у контексті неперервної освіти, окреслення перспективних напрямів подальших наукових пошуків. Дослідницька база ґрунтувалася на результатах досліджень представників різних науково-педагогічних шкіл. Водночас авторським внеском стало узагальнення й систематизація цих напрацювань, їх критичне осмислення, інтеграція в авторську концептуальну модель розвитку творчого потенціалу майбутніх медичних сестер в умовах неперервної освіти, що дозволило здійснити комплексний аналіз порушеної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Динаміка науково-технічного прогресу, процеси глобалізації та інтеграція України у світовий освітній простір висувають високі вимоги до якісної підготовки й професійної надійності фахівців у всіх галузях медицини, зокрема й медичного персоналу середньої ланки. Головною метою реформи підготовки медичних сестер, яка перейшла на ступеневу модель, є її приведення у відповідність до міжнародних стандартів (Демянчук, 2022; Шустик, 2024; Kang & Lee, 2025; Voznyuk, Malinovsky & Svyrydiuk, 2022). Одним із ключових напрямів реформування медичної освіти є орієнтація на її неперервність. У цьому контексті концепція «освіта на все життя» поступово витісняється концепцією «освіта впродовж життя» (Лук'янова & Симеля, 2025; Dron & Anderson, 2023; Ovdiiy, 2024).

Сучасна медична освіта є важливою складовою системи освіти впродовж життя медичних працівників, нормативні засади якої ґрунтуються на законі України «Про подальше удосконалення системи післядипломної освіти та безперервного професійного розвитку магістрів з медсестринства» (2022), постанові Кабінету міністрів України «Про затвердження Положення про систему безперервного професійного розвитку працівників сфери охорони здоров'я» (2021), наказах МОЗ України «Про затвердження Порядку функціонування електронної системи забезпечення безперервного професійного розвитку працівників сфери охорони здоров'я» (2024), «Про затвердження Порядку проведення атестації працівників сфери охорони здоров'я» (2025).

Слід зазначити, що у сучасному науковому дискурсі немає

загальноприйнятого тлумачення поняття «неперервна освіта» (Ovdiy, 2024). Неперервна освіта (*lifelong learning*) уособлює цілеспрямовану діяльність людини з набуття, оновлення й поглиблення компетентностей упродовж усього життя відповідно до її особистих і професійних потреб (Dron, & Anderson, 2023; Лук'янова, & Симеля, 2025). Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє дійти висновку, що неперервна освіта – це цілеспрямоване здобуття й удосконалення людиною знань, умінь, навичок, здібностей впродовж всього життя; це цілісний процес, що забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості (Isaksen, 2023). Освіта не закінчується після школи чи університету – людина має постійно навчатися для того, щоб розвиватися й адаптуватися до змін у суспільстві, науці, технологіях. Важливо розвивати особистісно-професійний потенціал, підвищувати кваліфікацію, що уможливорює плекання творчої особистості, забезпечення конкурентоспроможності у професійній сфері (Лук'янова, & Симеля, 2025).

Реалізація широкого спектру освітніх ініціатив у системі безперервної освіти (тренінгів, майстер-класів, семінарів, воркшопів, інших традиційних та інноваційних форм і методів навчання) сприяє створенню необхідних умов для системного вдосконалення творчих здібностей медичних сестер. Водночас динаміка сучасних вимог до фахівців галузі охорони здоров'я актуалізує потребу в розробленні й теоретичному обґрунтуванні цілісної авторської концептуальної моделі розвитку творчого потенціалу майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки в умовах неперервної освіти, яка б інтегрувала ці інструменти, а також інші складові в єдину екосистему професійного зростання. Процес моделювання забезпечує послідовність розгляду різних аспектів формування й розвитку творчого потенціалу, набуття творчих здібностей шляхом реалізації низки педагогічних умов.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку щодо відсутності усталеного тлумачення термінів «модель», «моделювання». Науковці розглядають модель і моделювання як: педагогічне явище або процес в узагальненому, спрощеному вигляді, з метою виявлення та перевірки ефективності їх складових; штучну систему, яка з певною точністю відображає властивості об'єкта, що досліджується (при цьому побудова моделі сприяє впорядкуванню й систематизації інформації, а сама модель має фіксувати найголовніші риси об'єкта вивчення: дрібні фактори, деталізація, другорядні явища ускладнюють саму модель і заважають її теоретичному дослідженню); аналогію, проміжну ланку між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі; систему, що відображає наявні чи проєктовані структури, склад, зміст навчання фахівця й організацію освітнього процесу, який забезпечує їх реалізацію; процес, що дозволяє розробити модель спеціаліста на основі його компетенцій, обґрунтувати професійні компетентності, а також

створити модель їх формування (Вознюк, 2021; Voznyuk, Malinovsky, & Svyrydiuk, 2022). Модель формування творчого потенціалу – це система, що відтворює наявні чи проєктовані структури, склад, зміст навчання фахівця та організацію освітнього процесу, який забезпечує їх реалізацію.

Зазначимо, що метод моделювання широко використовується в сучасних дослідженнях багатьох учених (О. Антонова, С. Вітвицька, О. Вознюк, В. Гриньова, О. Дубасенюк, В. Ковальчук, В. Чернілевський, М. Якубовський та ін.). Загалом моделювання уособлює опосередкований загальнонауковий метод пізнання (дослідження), який доцільно використовувати, коли безпосереднє вивчення об'єкту дослідження з певних причин є неможливим або ускладненим. На основі абстрагування та узагальнення виділяють, а потім відтворюють і досліджують саме ті характеристики, параметри чи властивості, які не підлягають безпосередньому пізнанню. Метод моделювання дає змогу наочно уявляти досліджуване явище, тому значно розширює можливості наукового пізнання (Вознюк, 2021). З огляду на складність і багатовимірність процесу розвитку творчого потенціалу майбутніх медичних сестер, виявлення його закономірностей та прогнозування шляхів керування ним доцільно здійснювати на основі методу моделювання.

За таких умов метод моделювання може стати ефективним засобом теоретичного пізнання психологічних явищ, що мають значення для функціонування педагогічних систем, шляхом конструювання уявних життєвих ситуацій, у межах яких відтворюється діяльність людини. Застосування цього методу уможливорює більш глибоке осмислення закономірностей поведінки особистості, механізмів її діяльності в типових і педагогічно зумовлених ситуаціях. Результатом процесу моделювання має стати створення моделі як умовного аналога досліджуваного об'єкта, що виконує функцію проміжної ланки між теоретично обґрунтованими положеннями та їх експериментальною апробацією в реальному освітньому процесі. При цьому побудова моделі, як правило, спрощує оригінал, узагальнює його. Це сприяє впорядкуванню і систематизації відповідної інформації. У наукових дослідженнях наголошується, що модель має відображати насамперед істотні, концептуально значущі характеристики об'єкта вивчення, тоді як надмірна деталізація, включення другорядних чинників і випадкових явищ ускладнюють її структуру, знижують дослідницький потенціал теоретичного аналізу.

Отже, дослідники підкреслюють, що моделювання як метод наукового пізнання ґрунтується на логіці цілеспрямованого спрощення досліджуваної реальності. Власне процес спрощення досить складний і суперечливий, тому що він пов'язаний з такими процедурами дослідження, за допомогою яких визначаються предмет, мета і завдання дослідження, формується робоча гіпотеза, здійснюється вибір засобів і методів обґрунтування й оцінки предмета дослідження та його властивостей.

Водночас метод моделювання ґрунтується на основі абстрактно-особистісного мислення й передбачає разом з іншими процедурами педагогічного дослідження можливість побудови в теоретичній частині моделей, які відображали визначену логічну завершеність меж досліджуваного предмета.

Узагальнюючи всі вищезазначені позиції, можна зробити висновок, що модель як система компонентів має довести чи спростувати поставлену гіпотезу дослідження. При розробці моделі ми дотримувалися положення про те, що підготовка медичних сестер в умовах неперервної освіти до формування розвитку творчого потенціалу є процесом творчим, цілісним і продуктивним.

На основі визначених теоретичних положень розроблено й науково обґрунтовано концептуальну модель розвитку творчого потенціалу майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки. Мета створення концептуальної моделі передбачає опрацювання та реалізацію стратегії розвитку творчого потенціалу майбутніх медичних сестер у сфері освіти дорослих, що спрямована на конкретизацію поставлених завдань, методів та підходів. Визначені мета і завдання моделі відповідають соціальному замовленню суспільства – підготовці фахівців із сформованим творчим рівнем професійної готовності до роботи у сфері освіти дорослих.

Відтак, концептуальна модель розглядається як відкрита динамічна система, що включає мету, завдання, методологічні підходи, принципи, педагогічні умови, зміст, методи та результат сформованості розвитку творчого потенціалу майбутніх медичних сестер у контексті урахування сучасних викликів та актуальних вимог до медичних фахівців. Окреслена модель складається з п'яти компонентів (рис. 1).

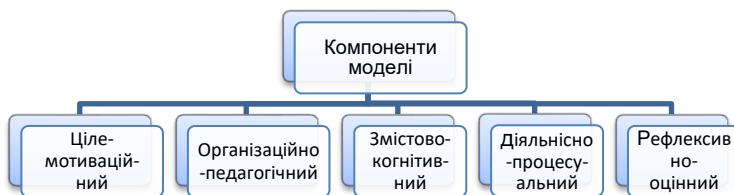


Рис. 1. Структурні компоненти моделі розвитку творчого потенціалу майбутніх медичних сестер в умовах неперервної освіти

Отже, модель розвитку творчого потенціалу майбутніх медичних сестер в умовах неперервної освіти містить такі компоненти (блоки): ціле-мотиваційний, організаційно-педагогічний, змістово-когнітивний, діяльнісно-процесуальний, рефлексивно-оцінний. Проаналізуємо їх більш детально.

Ціле-мотиваційний блок є важливим у формуванні творчого потенціалу медичних працівників, визначає мету (розвинути позитивну ціннісну спрямованість медичних сесетер до творчої професійної діяльності у сфері освіти дорослих); відповідні завдання: 1) сформувати цілісну систему загально-педагогічних знань та умінь, професійних та особистісних якостей, набуті досвіду для роботи у медичній сфері, 2) активізувати мотиваційну сферу здобувачів освіти до неперервного особистісного та фахового зростання, 3) розробити та запровадити в освітній процес форми, методи, технології навчання щодо розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців, 4) створити діалогічну конструктивну взаємодію здобувачів освіти у процесі навчання.

Відтак, метою є формування позитивної мотивації до творчої професійної діяльності. Цей компонент має наступні характеристики: усвідомлення значущості творчості у професії медичної сестри, формування професійно-творчих мотивів; розвиток внутрішньої потреби у самовираженні; створення сприятливого освітнього середовища (Geneviève, 2025).

Аналіз наукової літератури дає змогу дійти висновку, що поняття «цінність» тлумачиться як соціально-філософська категорія, яка позначає позитивне чи негативне значення явищ природи, продуктів суспільного виробництва, форм суспільної організації, історичних подій, моральних вчинків, духовних потреб (носіїв цінностей) для людства, окремого суспільства, народу, класу, соціальної групи на конкретному етапі історичного розвитку.

Загалом, цінності – це синтез знань, почуттів, потягів і дій, що посідають важливе місце в загальній структурі особистості та сприяють визначенню життєвих позицій, стану усвідомлення медсестрою самої себе у контексті професійної діяльності (Lee, & Jang, 2021).

Основою реалізації цього компонента є пізнавальний інтерес, тобто спрямованість особистості, звернена до сфери пізнання, процесу оволодіння новими знаннями. Проявом пізнавального інтересу є прагнення здобувача освіти самостійно включитися в освітній процес для вирішення проблемних ситуацій, розширити свої знання з дисциплін, які не включені в навчальну програму. Формування пізнавальних інтересів і розвиток творчої особистості – процеси взаємозв'язані. Пізнавальний інтерес породжує розвиток творчої особистості, закріплює і спрямовує пізнавальний інтерес до творчої навчальної діяльності.

Організаційно-педагогічний блок включає необхідні педагогічні умови: 1) діагностування особливостей та індивідуальних труднощів здобувачів освіти як представників дорослої людини; 2) стимулювання пізнавального інтересу здобувачів освіти до неперервної освіти і самоосвіти; 3) уведення в освітній процес систему методичного забезпечення (зміст, форми, методи, технології), що відповідають розвитку

творчого потенціалу в освітнього процесу; 4) урахування в освітньому процесі потреб різних категорій дорослих для створення сприятливого освітнього середовища, що стимулює професійний розвиток; забезпечує самореалізацію творчого потенціалу особистості. Водночас цей блок включає етапи розвитку у майбутніх медсестер: орієнтаційний, організаційний, методичний, рефлексивний.

Змістово-когнітивний блок спрямований на вирішення таких завдань: 1) оволодіння ґрунтовними *професійними знаннями, навичками у контексті неперервної освіти*, творчими/креативними способами мислення, формування необхідних якостей; 2) осмислення здобувачами вищої освіти сутності і особливості дорослої людини як суб'єкта освіти і навчання; 3) виявлення творчого потенціалу формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих; 4) демократизація й діалогізація навчальної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін.

Окреслений блок поєднує пізнавальний (когнітивний) аспект – знання, мислення, інтелектуальні вміння та операційний – уміння, навички, способи діяльності, які забезпечують практичну реалізацію знань у професійній діяльності. Мета – забезпечити єдність знань і дій, тобто сформувати у здобувачів освіти розуміння сутності творчої діяльності та її реалізація у професійній підготовці. Основними характеристиками даного блоку є: засвоєння теоретичних знань про сутність творчості у професійній діяльності медичної сестри; розвиток когнітивних процесів (мислення, уяви, пам'яті, інтуїції); формування інтелектуальних умінь аналізу, синтезу та узагальнення; оволодіння прийомами креативного вирішення професійних завдань; використання алгоритмів та евристичних методів у медичній практиці.

При цьому знання не існують самі по собі. Оскільки вони завжди є елементом якоїсь діяльності, дій. Знання, якими володіють студенти, ще не забезпечують високого рівня інформаційно-діагностичного компонента, бо в навчально-виховному процесі закладів вищої освіти значна кількість інформації засвоюється на формальному рівні, тобто не переводиться в реальні дії, і в результаті не створює основу для самостійної пізнавальної діяльності. Тому необхідна цілеспрямована та систематизована актуалізація всієї сукупності знань у співвіднесенні з розв'язанням фахових завдань та їх трансформації в способи діяльності (Argiropoulos, & Voznyuk, 2025). Важливе місце відводиться вмінню не тільки сприймати та засвоювати інформацію, але й «бачити» результати її застосування на практиці, проєктувати бажані результати та корегувати їх.

Діяльнісно-процесуальний блок охоплює як традиційні, так й інноваційні форми, методи, технології, які сприяють поглибленню знань здобувачів освіти; передбачає формування практичних навичок творчої діяльності. До структурних елементів відносимо: тестування, експертне оцінювання, самооцінку, цілепокладання, планування, організацію освіти.

Здобувачі освіти також оволодівають формами і методами організації навчання дорослих. Це передбачає ознайомлення із сутністю та видами тренінгу, алгоритмом проведення тренінгових занять, особливостями застосування методу дискусії та розробки веб-квестів, що відповідають андрагогічним засадам освітнього процесу. У зазначеному контексті важливим є використання інтерактивних форм організації навчання в системі освіти дорослих, удосконалення умінь та навичок роботи в групах дорослих, здійснення презентації індивідуальних освітніх програм для дорослих. Корекція вже сформованих професійних знань і вмінь базується на усвідомленні самим медичним працівником своєї ролі в професійній діяльності, тобто відбувається сприяння активізації механізмів його самовизначення.

Рефлексивно-оцінний блок відображає результати оцінювання рівня сформованості творчого потенціалу здобувачів освіти та відповідний самоаналіз у контексті прагнення до подальшої неперервної освіти. Аналіз здійснюється за такими критеріями: мотиваційно-ціннісний (рівень внутрішньої мотивації до творчості), когнітивно-операційний (обсяг і глибина професійно-творчих знань), процесуально-діяльнісний (сформованість умінь і навичок креативного вирішення проблем) та особистісний (здатність до самоаналізу, усвідомлення власного професійного «Я». А також передбачає розвивальну функцію, яка стимулює самодіагностику, самооцінку, та здатність до самотворчого саморозвитку, досконалення творчих результатів здобувачів освіти (Hu, Zhu, 2025).

Відтак, результативні характеристики відображують здатність здобувачів освіти діяти в різних життєвих і професійних ситуаціях, особливості формування у майбутніх фахівців творчого потенціалу в широкому життєдіяльному контексті, тобто транспрофесіоналізм як «здатності реалізації ідей і способів професійного вдосконалення, професійного розвитку».

Відповідно, виокремлюємо рівні сформованості творчого потенціалу майбутніх медсестер: адаптивний, репродуктивний, конструктивний та креативний.

Отже, результатом проведеної роботи постає сформований творчий потенціал як інтегративна якість медичної сестри – це здатність генерувати нові ідеї, ухвалювати креативні рішення, адаптуватися у професійних ситуаціях.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі системного аналізу наукових джерел обґрунтовано необхідність підготовки кваліфікованих медичних сестер, здатних до неперервної самоосвіти, саморозвитку й професійного самовдосконалення в умовах динамічних соціокультурних і професійних трансформацій. Це зумовлює доцільність розроблення й теоретичного обґрунтування концептуальної моделі

розвитку творчого потенціалу майбутніх медичних сестер в умовах неперервної освіти. Доведено, що моделювання виконує не лише інструментальну, а й стратегічну функцію, слугуючи цілісною методологічною основою проектування та реалізації такого розвитку в контексті освіти дорослих.

Окреслена модель включає такі складники: ціле-мотиваційний, спрямований на забезпечення ціннісного та мотиваційного підґрунтя розвитку творчого потенціалу фахівців, сутність якого полягає у формуванні мети, внутрішньої позитивної мотивації; організаційно-педагогічний, що включає необхідні педагогічні умови та етапи розвитку відповідного творчого потенціалу; змістово-когнітивний, що передбачає створення системи професійних та теоретичних знань, когнітивних умінь, інтелектуальних інструментів і навчального змісту, які забезпечують інтелектуально-пізнавальне підґрунтя в освітньому процесі; діяльнісно-процесуальний блок, що включає систему видів діяльності, методів, технологій і практичних дій, за допомогою яких здобувачі освіти застосовують набуті знання у професійній діяльності і розвивають особистісний творчий потенціал; рефлексивно-оцінний блок, що вміщує критерії, показники й рівні розвитку творчого потенціалу майбутніх медичних сестер в умовах неперервної освіти, а також результат окресленої діяльності – готовність майбутніх медичних сестер до професійної діяльності. Відповідно до окресленої моделі, здобувачі освіти оволодівають такими якостями, як цілеспрямованість, вмотивованість, відповідальність, креативність щодо засвоєння необхідних знань, умінь і навичок у контексті освіти дорослих. Водночас у них формується стійка потреба в безперервному саморозвитку й самовдосконаленні з урахуванням актуальних викликів.

Перспективи подальших досліджень у зазначеному напрямі передбачають продовження науково-експериментальної роботи, спрямованої на безперервний розвиток творчого потенціалу й здібностей медичних сестер, інтеграцію одержаних результатів у процес професійної підготовки в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Список використаних джерел

- Вознюк, О.В. (2021) Фрактальне моделювання системи компетентностей сучасного вчителя. *Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (онлайн), 14 травня 2021 р. Житомир.* 37–41.
- Демянчук, М., Поліщук, О., & Романишина, Л. (2022). Проблеми підготовки медичних сестер в медичних коледжах і академії на сучасному етапі розвитку медичної освіти. *Physical culture and sport: scientific perspective*, (3-4), 102–107. <https://doi.org/10.31891/pcs.2022.3-4.14>

- Криницька, І.Я., Марущак, М.І., & Кліщ, І.М. (2017). Особливості професійної підготовки медичних сестер на сучасному етапі. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*, 4 (74), 84–87. <https://doi.org/10.11603/1681-2786.2017.4.8659>
- Лук'янова, Л.Б., & Симеля, Кшиштоф Ф. (2025). Стилі навчання в освіті дорослих: теоретико-прикладний аналіз. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(27), 9–23. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.9-23](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.9-23)
- Шустик, І.С. (2024). Зарубіжний досвід дослідження професійної підготовки майбутніх медичних сестер. *Особливості та новітні стратегії. Інноваційна педагогіка*, 77, 213–220. <https://doi.org/10.32782/2663-6085>
- Argiropoulos, D., & Voznyuk, O. (2025). Creative integration of knowledge is the problem of modern pedagogy and education. *Creative Pedagogics: Scientific Journal*. Zhytomyr, 18, 9–15. <https://eprints.zu.edu.ua/45550/>
- Baran, L., & Özdemir, H. (2025). Peer education versus traditional education on psychomotor skills and self-efficacy in nursing students: a single-blind randomized controlled trial. *BMC Medical Education*, 25, 1371. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-08038-1>
- Dron, J., & Anderson, T. (2023). Pedagogical Paradigms in Open and Distance Education. In: Zawacki-Richter, O., Jung, I. (eds) *Handbook of Open, Distance and Digital Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_9
- Geneviève, O., Sara, D.R.R. & Minerva, R.V. (2025) Adapting nursing education to improve care for persons with disabilities: a systematic review of curriculum changes and training effectiveness. *BMC Nurs*, 24, 1257. <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03894-0>
- Hu, Y., & Zhu, J. (2025) Nursing students' competence and perceived mentor assessment literacy: the mediating role of self-efficacy and gender bias. *BMC Nurs* 24, 1243. <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03862-8>
- Isaksen, S. G. (2023). Developing Creative Potential: The Power of Process, People, and Place. *Journal of Advanced Academics*, 34(2), 111–144. <https://doi.org/10.1177/1932202X231156389>
- Kang, Y., & Lee, I. (2025) HoloPatient-based simulation education to improve nursing students' learning motivation and attitude: a mixed methods study. *BMC Med Educ* 25, 1349. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07987-x>
- Lee M., & Jang K.-S. (2021) Nursing Students' Meditative and Sociocognitive Mindfulness, Achievement Emotions, and Academic Outcomes: Mediating Effects of Emotions. *Nurse Educator*, 46, 3, E39–E44. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000902>
- Ovdiy, N. (2024). Advanced training as a component of continuous education. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*, 12(2), 97–101. [https://doi.org/10.31548/hspedagog15\(2\).2024.97-101](https://doi.org/10.31548/hspedagog15(2).2024.97-101)
- Voznyuk, O.V, Malinovsky, E.F., & Svyrydiuk, V.V. (2022). The application of the theory of fractals for studying the regularities of forming the

infosphere of training applicants for nursing specialties. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 1(108), 240–250. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.1\(108\).2022.240-250](https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(108).2022.240-250)

References (translated and transliterated)

- Vozniuk, O.V. (2021) Fraktalne modeliuvannia systemy kompetentnostei suchasnoho vchytelia [Fractal modeling of the system of competencies of a modern teacher.]. *Rozvytok profesiinoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv Novoi ukrainskoi shkoly v umovakh pisliadyploumnoi osvity: zb. materialiv Vseukr. nauk.-prakt. internet-konferentsii* (onlain), 14 travnia 2021 r. Zhytomyr. 37–41. [in Ukrainian].
- Demianchuk, M., & Polishchuk, O., & Romanyshyna, L. (2022). Problemy pidhotovky medychnykh sester v medychnykh koledzhakh i akademii na suchasnomu etapi rozvytku medychnoi osvity [Problems of training nurses in medical colleges and academies at the current stage of development of medical education]. *Physical culture and sport: scientific perspective*, (3-4), 102–107. <https://doi.org/10.31891/pcs.2022.3-4.14> [in Ukrainian].
- Krynytska, I.Ya., Marushchak, M.I., Klishch, I.M. (2017). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky medychnykh sester na suchasnomu etapi [The features of nurses' professional training at the present stage]. *Visnyk sotsialnoi hihieny ta orhanizatsii okhorony zdorovia Ukrainy*, 4 (74), 84–87. <https://doi.org/10.11603/1681-2786.2017.4.8659>
- Lukianova, L.B., & Symelia, Kshyshtof F. (2025). Styli navchannia v osviti doroslykh: teoretyko-prykladnyi analiz [Learning styles in adult education: theoretical and applied analysis]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 1(27), 9–23. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.9-23](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.9-23) [in Ukrainian].
- Shustyk, I.S. (2024) Zarubizhnyi dosvid doslidzhennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh medychnykh sester [Foreign experience in researching the professional training of future nurses]. *Osoblyvosti ta novitni stratehii. Innovatsiina pedahohika*, 77, 213–220 [in Ukrainian].

Отримано / Received: 01.09.2025.
Прорецензовано / Revised: 15.10.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 17.11.2025.
Опубліковано / Published: 31.12.2025.

АВТОРСЬКІ ДЕКЛАРАЦІЇ

Етична політика

Автор(и) підтверджує(ють), що під час підготовки та подання статті було дотримано положень Етичної політики журналу, а також загальноприйнятих принципів академічної доброчесності відповідно до рекомендацій COPE (Committee on Publication Ethics).

Політика конфлікту інтересів

Автор(и) заявляє(ють), що не має(ють) жодного фактичного чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати, інтерпретацію або виклад матеріалів дослідження.

Цитування:

Фрицюк, В. А. (2025). Професійне мислення і саморозвиток як складові єдиного процесу професійного становлення вчителя. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2(28), 96–109. [https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.96-109](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.96-109)

УДК 378.015.31.041:37.011.3-052

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.96-109](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.96-109)

ПРОФЕСІЙНЕ МИСЛЕННЯ І САМОРОЗВИТОК ЯК СКЛАДОВІ ЄДИНОГО ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

**Фрицюк Валентина
Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Frytsiuk Valentyna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Educational Management of Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-6988-6258>

E-mail: valentyina.frytsiuk@vspu.edu.ua

Анотація. У статті розкрито сутність і взаємозв'язок професійного мислення та професійного саморозвитку як ключових компонентів процесу особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя. Наголошено, що професійне мислення формується на основі глибоких когнітивних процесів, критичного аналізу, рефлексії, здатності до прийняття зважених рішень, прогнозування результатів педагогічної діяльності, а також творчого підходу до розв'язання професійних завдань. Зазначено, що ефективність мислення майбутнього педагога безпосередньо залежить від рівня його внутрішньої готовності до самовдосконалення. Професійний саморозвиток розглядається як цілеспрямований, рефлексивний і динамічний процес, що включає самооцінку, самопізнання, оновлення знань, розвиток професійно важливих якостей, самокорекцію та конструктивну взаємодію із середовищем. У статті наголошено, що взаємозв'язок професійного мислення і саморозвитку є основою формування цілісної професійної особистості, здатної до адаптації, інноваційного мислення та успішної педагогічної реалізації. Визначено змістові компоненти, критерії та умови ефективного розвитку професійного мислення і саморозвитку майбутніх учителів, серед яких –

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Фрицюк В. А., 2025

інтегративна підготовка, педагогічна практика, тьюторський супровід, розвинене рефлексивне середовище та індивідуальні освітні траєкторії. Стаття може бути корисною для науковців, викладачів педагогічних ЗВО, тьюторів та студентів педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: професійне мислення; професійний саморозвиток; майбутній учитель; особистісно-професійне становлення; рефлексія; педагогічна компетентність; самоосвіта; тьюторство; освітня траєкторія.

PROFESSIONAL THINKING AND SELF-DEVELOPMENT AS COMPONENTS OF A SINGLE PROCESS OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract. The article explores the essence and interrelation of professional thinking and professional self-development as key components of the personal and professional formation of future teachers. It emphasizes that professional thinking is based on deep cognitive processes, critical analysis, reflection, the ability to make informed decisions, predict the outcomes of pedagogical activities, and approach professional tasks creatively. The effectiveness of teachers' thinking is directly related to their internal readiness for continuous self-improvement. Professional self-development is viewed as a purposeful, reflective, and dynamic process that includes self-assessment, self-knowledge, knowledge renewal, development of professionally important qualities, self-correction, and constructive interaction with the environment. The study highlights that the relationship between professional thinking and self-development is the foundation for forming a holistic professional personality capable of adaptation, innovative thinking, and successful pedagogical realization. The article identifies the main content components, criteria, and conditions for the effective development of professional thinking and self-development of future teachers. These include integrative training, teaching practice, tutorial support, a developed reflective environment, and individualized educational trajectories. The article may be of interest to researchers, university instructors, tutors, and students of teacher education programs.

Key words: professional thinking; professional self-development; future teacher; personal and professional formation; reflection; pedagogical competence; self-education; tutoring; educational trajectory.

Постановка проблеми, її актуальність. Професійне мислення майбутніх учителів є однією з ключових складових їхньої педагогічної діяльності, адже визначає якість прийняття рішень, здатність аналізувати й оцінювати педагогічні ситуації, прогнозувати результати власної діяльності. Це мислення формується в процесі фахової підготовки й безпосередньо пов'язане з рівнем професійного саморозвитку особистості. Професійне

мислення – це не лише сукупність знань і вмінь, а й здатність творчо, критично, рефлексивно розв'язувати педагогічні завдання. Майбутній учитель, який розвиває своє професійне мислення, вчиться бачити проблеми в широкому контексті, знаходити нестандартні рішення, усвідомлювати наслідки своїх дій. Це неможливо без внутрішньої мотивації до постійного вдосконалення – тобто саморозвитку.

У свою чергу, професійний саморозвиток – це цілеспрямований процес особистісного та професійного зростання, що включає самооцінку, рефлексію, самоосвіту та самокорекцію. Саме в процесі саморозвитку активізується критичне й рефлексивне мислення, що є важливим компонентом професійного мислення.

Варто зазначити, що між професійним мисленням і саморозвитком майбутнього вчителя існує тісний взаємозв'язок: розвиток мислення стимулює самопізнання й самовдосконалення; а саморозвиток сприяє формуванню більш глибокого, гнучкого, адаптивного професійного мислення. Отже, професійне мислення й саморозвиток постають як взаємопов'язані складові єдиного процесу професійного становлення вчителя: вони взаємно посилюють одне одного, сприяючи плеканню й утвердженню професійної ідентичності майбутнього вчителя (Flores, 2020). Чим вищий рівень рефлексивності та самосвідомості майбутнього педагога, тим продуктивнішим є його мислення, а отже – й ефективнішим шлях до професійного зростання.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У контексті дослідження особливої значущості набувають наукові напрацювання щодо професійної підготовки вчителів (О. Акімова, В. Андрущенко, С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Семиченко, С. Сисоева та ін.), розвитку професійного мислення фахівців, зокрема, що стосується психології професійного мислення, саморегуляції професійного мислення в системі фахової підготовки, формування професійного мислення майбутніх педагогів тощо (І. Бурлакова, Т. Гура, О. Кміть, Н. Пов'якель, А. Федик та ін.). У працях вказаних науковців всебічно висвітлено різні аспекти як підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку так і розвитку їхнього професійного мислення. Водночас, потребують більш ґрунтовного вивчення особливості взаємозв'язку професійного мислення і професійного саморозвитку майбутніх учителів як складових єдиного процесу їхнього професійного становлення.

Метою статті є виявлення особливостей взаємозв'язку професійного мислення й професійного саморозвитку майбутніх учителів як складових єдиного процесу їхнього професійного становлення.

Методи дослідження. Дослідження здійснювалося з опертям на комплекс методів, що забезпечили багатоплановий аналіз проблеми професійного мислення та саморозвитку майбутніх учителів як

взаємопов'язаних складових їхнього професійного становлення. Із теоретичних методів використано такі: аналіз і синтез (вони дозволили розкрити зміст базових понять, визначити основні наукові підходи до проблеми формування професійного мислення і професійного саморозвитку); порівняння (застосовувалося для співставлення наукових концепцій різних авторів щодо сутності, структури й критеріїв професійного мислення педагогів); систематизація та узагальнення (забезпечили формування цілісного уявлення про взаємозв'язок професійного мислення й саморозвитку як складного інтегрованого феномену). Метод логіко-теоретичного аналізу використано для визначення внутрішніх зв'язків між категоріями «мислення», «рефлексія», «самоосвіта», «саморозвиток». Метод концептуалізації сприяв формулюванню авторського бачення умов ефективного розвитку професійного мислення і професійного саморозвитку майбутніх педагогів. Аналіз освітніх програм підготовки вчителів дозволив виявити потенційні можливості та обмеження у формуванні професійного мислення і стимулюванні саморозвитку здобувачів. Огляд і узагальнення практики педагогічної діяльності дав змогу простежити, як взаємодія теоретичних знань і рефлексивного досвіду впливає на професійне становлення майбутніх учителів.

Отже, поєднання зазначених методів забезпечило комплексність дослідження, дало можливість не лише окреслити сутнісні характеристики професійного мислення і саморозвитку, а й визначити їх взаємозалежність, умови та чинники ефективного формування в системі педагогічної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійне мислення – це складна й багаторівнева форма інтелектуальної діяльності, яка виникає та розвивається у контексті конкретної професійної практики. Воно формується під впливом професійного досвіду, знань, умінь і навичок, а також постійної взаємодії з реальними, часто мінливими умовами праці. У своїй основі професійне мислення – це не просто процес вирішення завдань, а цілісна система когнітивних дій, яка забезпечує гнучке, ефективне й результативне функціонування фахівця в межах його професійної діяльності.

Оскільки кожна професія має свою предметну галузь, методи, підходи та особливості завдань, то й характер мислення фахівців у різних сферах відрізняється. Саме тому рівень професійної компетентності безпосередньо пов'язаний з типом та якістю мислення. Професіонал вищого рівня – це не лише людина, яка володіє знаннями й навичками, а перш за все та, що мислить глибоко, системно, критично, здатна бачити зв'язки між елементами, що на перший погляд не пов'язані між собою. Все це стосується й майбутніх учителів.

Варто зазначити, що професійне мислення вчителя не обмежується лише знанням раніше засвоєних фактів чи алгоритмів. Воно передбачає

інтеграцію знань з різних джерел, уміння зіставляти, аналізувати, трансформувати їх залежно від нових викликів і вимог. Такий тип мислення дозволяє педагогам не тільки ефективно діяти в знайомих умовах, а й легко адаптуватися до нових ситуацій, приймати зважені рішення в умовах змін, а також самостійно конструювати нові знання.

Окрему увагу варто приділити властивостям професійного мислення. Вони проявляються як специфічні риси або якості інтелектуальної діяльності фахівця, що формуються у багатовимірному процесі осмислення тривалої практики (Denicolo, & Kompf, 2005) та постійного розвитку. Ці властивості виявляються в різних аспектах професійної поведінки – у швидкості прийняття рішень, точності оцінки ситуації, умінні прогнозувати наслідки, здатності до рефлексії та корекції власних дій. Важливо зазначити, що жодна з властивостей не існує окремо – кожна з них тісно пов'язана з іншими та формується в єдності кількісних та якісних характеристик. Необхідно також усвідомлювати, що ці характеристики професійного мислення не є сталими – вони мають відносний характер і змінюються залежно від зовнішніх і внутрішніх умов: специфіки діяльності, середовища, з яким взаємодіє особистість, рівня складності завдань, соціального контексту тощо. Саме тому розвиток професійного мислення є динамічним процесом, який потребує постійного вдосконалення, відкритості до нового досвіду, саморефлексії та прагнення до особистісного й професійного зростання (Бурлакова, 2022). Саме тому професійного мислення, на нашу думку, тісно пов'язане з професійним саморозвитком педагогів.

Чим вагомішу роль відіграє мислення у професійній діяльності вчителя, тим серйознішими можуть бути наслідки його неадекватного функціонування. Неправильне мислення не просто ускладнює роботу, а може стати джерелом серйозних помилок. Тому якість професійного мислення педагога – ключовий чинник професійної ефективності. Одним із головних орієнтирів професійного зростання має стати вдосконалення мислення як інструмента досягнення успіху. Іншими словами, мислення має набувати професійної спрямованості, перетворюючись на свідомо розвинений інтелектуальний механізм, який відповідає вимогам конкретної діяльності.

Професійне мислення – це насамперед здатність до глибокої розумової рефлексії у процесі аналізу й розв'язання професійних завдань. Його особливості визначаються характером і складністю проблем, що виникають у конкретній сфері діяльності. Відповідно, тип і стиль мислення значною мірою впливають на рівень професіоналізму. Найвищий рівень досягається тоді, коли фахівець володіє переважно теоретичним, логічно вивіреним, осмисленим типом мислення, що дозволяє не лише ефективно діяти в межах стандартних ситуацій, а й творчо вирішувати нові, нетипові завдання (Бурлакова, 2022).

А. Федик вважає професійне мислення цілісним, специфічним, алгоритмічним і багаторівневим комплексом інтелектуальних процесів, конкретних процедурно-алгоритмічних дій та їх результатів, який забезпечує вирішення завдань, пов'язаних із професійною діяльністю (Федик, 2019). Ефективне формування професійного мислення можливе, на думку науковця, за умови вдосконалення педагогічних технологій, зокрема методів, форм і прийомів навчання, які б стимулювали самостійне мислення, когнітивну активність, гнучкість та інтелектуальну ініціативу здобувачів освіти. Саме ці чинники є визначальними у підготовці конкурентоспроможного вчителя, здатного до продуктивного вирішення професійно орієнтованих завдань у динамічному соціокультурному середовищі (Федик, 2019) на тлі цифрової трансформації суспільства та освіти (Aleksieva, 2025; Caena, & Redecker, 2019).

Отже, професійне мислення є ключовим механізмом, що забезпечує здатність фахівця розв'язувати широкий спектр професійно орієнтованих завдань різного рівня складності, зокрема в умовах обмеженого часу та підвищеного навантаження, без втрати якості прийнятих рішень. Рівень професійної ефективності значною мірою зумовлюється сформованістю мисленнєвих процесів, які забезпечують своєчасне прийняття обґрунтованих, точних, креативних або формалізованих (алгоритмізованих) рішень. Таким чином, високий ступінь розвитку професійного мислення є визначальним чинником успішної діяльності фахівця в умовах сучасного професійного середовища (Федик, 2019). Звісно, що все це стосується й вчителів також.

Заслугує на увагу думка Т. Гури щодо того, що професійне мислення варто розглядати як структуровану й водночас таку, що динамічно розвивається, модель професійної компетентності, яка поєднує алгоритмічну впорядкованість із адаптивністю до змінних умов діяльності. Функціонування цієї моделі виявляється як у змістовому наповненні професійної діяльності, так і в її процесуальному аспекті. Вона формується з урахуванням комплексу як внутрішніх, так і зовнішніх детермінант, що відображають специфіку професійних завдань, які потребують розв'язання, а також індивідуально-психологічних характеристик особистості фахівця, зокрема особливостей його інтелектуального розвитку, когнітивної організації та професійного самовизначення (Гура, 2014).

Варто зазначити, що науковці також по-різному виокремлюють критерії професійного мислення фахівців. Зокрема, Н. Пов'якель групує ці критерії за функціональним і змістовим призначенням, визначаючи з-поміж них такі, як: «дієвість, динамічність, технологічність, оперативність, конкретність; продуктивність, пошуковість, ініціативність, винахідливість, гнучкість, швидкість, розробленість, обґрунтованість, відкритість, оригінальність; організованість, мобілізованість, усталеність, реверсивність; самостійність, прогностичність, цілеспрямованість, широта,

глибина, критичність; професійно важлива співвідносність типів мислення, професійний категоріальний апарат, системність, адекватність, практичність, гнучкість» (Пов'якель, 2011).

Натомість О. Кміть основними критеріями професійного мислення вважає такі: аналітичність мислення – це вміння глибоко осмислювати інформацію, розглядати педагогічні ситуації з різних боків, проводити логічний розбір обставин і рішень, а також об'єктивно оцінювати досягнуті результати та наслідки прийнятих рішень; гнучкість мислення – здатність адаптувати свої дії до нових умов, швидко перебудовувати хід міркувань і змінювати підходи до розв'язання завдань відповідно до змін ситуації; альтернативність і відкритість мислення – полягає в умінні бачити декілька варіантів вирішення проблеми, враховувати різні точки зору, бути готовим до сприйняття нових ідей і нестандартних підходів; оригінальність мислення – виявляється у здатності генерувати нестандартні, креативні ідеї, шукати нетривіальні рішення педагогічних завдань, а також постійно вдосконалювати свої професійні підходи; конструктивність мислення – це уміння передбачати можливий розвиток подій, планувати ефективні дії, вибудовувати послідовну стратегію вирішення педагогічної задачі й втілювати її в практичну діяльність (Кміть, 2024).

Заслужують на схвалення, на нашу думку, умови ефективного формування у студентів професійного мислення, які визначає О. Кміть, зпоміж них: використання інтегрованих навчальних курсів, побудованих на основі міждисциплінарних пізнавальних завдань, які мають комплексний характер і орієнтовані на активізацію мислення у професійно значущих контекстах; раціональна організація навчального контенту педагогічних, психологічних, методичних і спеціальних дисциплін, що забезпечує логічну цілісність і системність освітнього процесу; застосування системи проблемних завдань і професійно орієнтованих ситуацій, що сприяє формуванню здатності до аналітичного, критичного та продуктивного мислення; поетапний підхід до навчання розв'язання професійних завдань: від засвоєння стандартних алгоритмів і типових рішень до поступового переходу до креативного мислення та оригінальних способів розв'язання нестандартних проблем (Кміть, 2024). На нашу думку, окреслені умови впливають не лише на розвиток професійного мислення майбутніх учителів, а й на їхній професійний саморозвиток.

Професійний саморозвиток як складний динамічний процес (Фрицюк, & Кадемія, 2022) і багатогранна діяльність охоплює як зовнішні, так і внутрішні аспекти зростання (Lander, Mazzoli, Orr, Verswijveren, Contardo Ayala, et al., 2025). Він є невід'ємною складовою цілісного процесу особистісного й професійного становлення майбутнього педагога. Йдеться не лише про «поступове, покрокове вдосконалення викладацьких практик і навичок» (Murray, Leonard, & Bonaccorso, 2025), систематичне оновлення знань, удосконалення наявних чи набуття нових фахових компетентностей,

а передусім – про глибоку рефлексивну взаємодію з власним «Я», що сприяє гармонізації професійного й особистісного виміру (Вовк & Фрицюк, 2016). Цей процес вимагає усвідомленого самопізнання, самостійного планування й організації освітньої та професійної діяльності, здатності до самокорекції поведінки на основі критичного аналізу власних дій, а також формування вміння ефективно управляти емоційною сферою й мотиваційними установками. У такий спосіб майбутній учитель не лише адаптується до змін у професійному середовищі, а й активно творить власну освітню траєкторію.

Професійне самовдосконалення ґрунтується на розвитку гнучкого та конструктивного мислення, зокрема – професійного, яке дає змогу осмислено приймати рішення в педагогічних ситуаціях, прогнозувати результати власної діяльності та шукати нестандартні шляхи розв'язання проблем. Важливим чинником є також залучення до дослідницької, творчої та проектної діяльності, що стимулює самореалізацію, підвищує рівень самосвідомості та сприяє інтеграції особистісного потенціалу в професійну сферу. Таким чином, професійний саморозвиток є не лише інструментом особистісного зростання, а й умовою досягнення високого рівня педагогічної майстерності.

Невід'ємною складовою процесу професійного становлення є формування рефлексивної культури майбутнього педагога. Важливого значення набуває розвиток професійної рефлексії майбутніх педагогів через активну діяльність (Denha, Genkal, Shandra, Lystopad, Mardarova, & Maksymenko, 2022), цілеспрямоване застосування таких форм, як ведення щоденників професійних спостережень, написання рефлексивних есе, складання портфолію, що дає змогу осмислювати власний досвід, виявляти зони зростання, формувати стійку мотивацію до самовдосконалення.

Важливим чинником є створення розвинутого освітнього середовища, в якому домінують підтримка особистої ініціативи, атмосфера педагогічного партнерства, взаємної довіри й співпраці. Таке середовище є каталізатором внутрішнього розвитку здобувачів, підвищує рівень їхньої автономії та відповідальності за власне професійне зростання.

Педагогічна практика посідає особливе місце у процесі становлення майбутнього вчителя, оскільки саме в умовах реального освітнього простору відбувається інтеграція теоретичних знань з практичними навичками, набуття професійного досвіду, розвиток педагогічної інтуїції та самоусвідомлення власної ролі в освітньому процесі.

Окрім цього, важливо розвивати інститути тьюторства і наставництва, які забезпечують індивідуалізовану підтримку в адаптації до професійного контексту, допомагають долати труднощі професійного становлення та сприяють більш глибокому розумінню особливостей педагогічної діяльності. У цьому контексті особливої ваги набуває

впровадження індивідуальних освітніх траєкторій, що дають змогу враховувати інтереси, здібності, навчальні стилі та професійні орієнтири здобувачів освіти.

Таким чином, особистісно-професійне становлення є фундаментом, на якому будується подальший професійний саморозвиток. Саме в процесі становлення закладаються основи здатності до неперервного вдосконалення, адаптації до нових викликів, самостійного розв'язання педагогічних завдань та ефективної реалізації функцій учителя в динамічному соціокультурному середовищі. Забезпечення цілісного, послідовного та індивідуалізованого процесу становлення особистості майбутнього педагога є спільним завданням системи вищої освіти та самих здобувачів, які мають усвідомлювати свою відповідальність за якість власного професійного шляху.

На переконання К. Соцького, готовність студентів до професійного саморозвитку варто розглядати як специфічний внутрішній стан особистості, який характеризується стійкою орієнтацією на самовдосконалення в контексті майбутньої професійної реалізації. Цей стан виявляється через сформовану систему мотиваційних установок та ціннісних орієнтирів щодо обраної спеціальності, а також через активне прагнення до поглиблення фахової компетентності шляхом самостійного засвоєння нових знань, розвитку умінь і професійно значущих рис характеру (Соцький, 2014).

У свою чергу, готовність до професійного саморозвитку розглядається як цілісне утворення, що поєднує в собі сукупність особистісних характеристик, сформованих у процесі фахової освіти, а також внутрішні (інтернальні) здібності до самозмін і самовдосконалення в межах професійної діяльності (Некрасова, 2012). Готовність до професійного саморозвитку фахівця забезпечується сформованою професійною перспективою розвитку, яка відповідає ціннісним орієнтаціям особистості, а також наявністю навичок саморозвитку.

Повністю поділяємо позицію О. Остапчук, яка наголошує на необхідності переосмислення орієнтирів і критеріїв оцінювання якості вищої педагогічної освіти. На її думку, сучасна система професійної підготовки майбутніх учителів має виходити за межі традиційних параметрів, таких як обсяг набутих знань або факт працевлаштування, і зосереджуватися на більш глибоких характеристиках розвитку особистості. Зокрема, важливими індикаторами ефективності освіти мають слугувати рівень сформованості суб'єктної позиції здобувача, здатність до саморегуляції, самоуправління, а також потенціал до особистісно-професійної самореалізації (Остапчук, 2007). Науковиця справедливо вказує на одну з ключових проблем вищої педагогічної освіти – необхідність цілеспрямованого формування у майбутнього педагога внутрішньої готовності до професійного саморозвитку. Цей процес, як

зазначає дослідниця, нерозривно пов'язаний із самопроектуванням – здатністю студента свідомо конструювати власну освітню траєкторію, формувати особистісні якості та професійні компетентності, які відповідають вимогам сучасного освітнього простору (Остапчук, 2007).

У результаті поглибленого аналізу змістового наповнення структурних компонентів готовності до безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів нами було окреслено систему релевантних критеріїв, що відображають комплексність цього феномену. Зокрема, вважаємо, що доцільно виокремити такі ключові орієнтири: **ціннісно-смісловне усвідомлення** важливості постійного й цілеспрямованого особистісно-професійного зростання як необхідної умови ефективної педагогічної діяльності; **рівень інтегративної теоретичної підготовленості**, що охоплює якість і повноту засвоєних знань професійного спрямування; **ступінь сформованості практично-операційної складової**, тобто наявність і розвиток умінь, необхідних для реалізації дій, пов'язаних із саморозвитком у професійній сфері; **індивідуально-психологічні характеристики**, що забезпечують внутрішню готовність до безперервного професійного вдосконалення та успішної педагогічної практики загалом; **орієнтація на рефлексивну діяльність**, здатність до самоаналізу й самооцінювання динаміки власного професійного зростання (Фрицюк, 2016).

Акцентуємо увагу на тому, що у межах нашого дослідження особливу увагу зосереджено на критерії «інтегративна теоретична підготовка», що слугує індикатором інтелектуальної готовності майбутнього вчителя до професійного саморозвитку. Змістовно цей критерій охоплює не лише обсяг знань, здобутих у процесі фахової підготовки, а й сформованість цілісної системи уявлень про сутність професійної діяльності, її цілі, зміст, вимоги до особистості педагога та особливості педагогічної компетентності. Уточнення цього критерію здійснюється через такі показники: глибина й системність засвоєних професійно орієнтованих знань; ступінь володіння психолого-педагогічними і методичними знаннями; розуміння теоретичних основ професійного саморозвитку; знання щодо методів, форм і технологій самовдосконалення у професійній сфері; сформованість логічного, критичного й аналітичного мислення як інтелектуальної основи усвідомленої професійної діяльності (Фрицюк, 2016). Вважаємо, однак, що для успішного професійного саморозвитку майбутніх педагогів важливо акцентувати увагу не лише на сформованості логічного, критичного й аналітичного мислення, а й професійного мислення в цілому.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, можна зробити висновок, що професійне мислення та особистісний розвиток майбутнього вчителя тісно переплетені: удосконалення мислення сприяє глибшому розумінню себе, відкриває нові горизонти для самопізнання й

особистісного вдосконалення. У свою чергу, активна робота над собою формує здатність до більш усвідомленого, гнучкого й адаптивного способу професійного осмислення дійсності. Таким чином, професійне мислення і саморозвиток виступають як взаємопов'язані елементи єдиного процесу становлення педагога, що взаємно підсилюють один одного. Чим розвиненіші рефлексивні здібності та самосвідомість у майбутнього вчителя, тим продуктивніше відбувається його мисленнєва діяльність, а відтак і динамічніше відбувається його професійне зростання.

Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо у більш глибокому вивченні механізмів взаємодії професійного мислення і саморозвитку майбутніх учителів у різних освітніх контекстах. Доцільним є проведення емпіричних досліджень, спрямованих на виявлення ефективних педагогічних технологій, які стимулюють розвиток критичного та рефлексивного мислення, формування індивідуальних освітніх траєкторій і внутрішньої мотивації до самовдосконалення. Особливої уваги потребує аналіз ролі цифрового освітнього середовища, тьюторської підтримки та наставництва у формуванні готовності майбутнього педагога до неперервного професійного зростання. *Перспективним* також є вивчення динаміки взаємозв'язку професійного мислення й саморозвитку в умовах педагогічної практики, що дозволить уточнити критерії та показники їх сформованості на різних етапах професійного становлення.

Список використаних джерел

- Бурлакова, І.А. (2022). *Психологія професійного мислення, готовність до змін*: навчально-методичний матеріал. Київ. Видавництво КРЦПК, 68. <https://cpk.org.ua/wp-content/uploads/2023/03/psihologiya-profesijnogo-mislennya-gotovnist-do-zmin.-burlakova-i.a.pdf>
- Вовк, Л.П., & Фрицюк, В.А. (2016). Акмеологічний підхід до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія*. ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 47. 68–72.
- Гура, Т.Є. (2014). *Психологія розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки* : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 44.
- Кміть, О. (2024). Модель формування професійного мислення майбутніх педагогів. *NewInception*, 1-2, 15-16, 48–54. <https://doi.org/10.58407/NI.24.1-2.4>
- Некрасова, С.М. (2012). *Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом*: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя: Б. в., 20.
- Остапчук, О. (2007). Професійний саморозвиток і самопроекування в системі педагогічної освіти. *Шлях освіти*. 4. 13–18.

- Пов'якель, Н.І. (2004). *Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів*: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 408.
- Соцький, К.О. (2014). Структура готовності студентів медичних коледжів до професійного саморозвитку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 1. 55–62. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/4303>
- Федик, А. (2019). Формування професійного мислення як наукова проблема. *Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України*. Серія: Психологічні науки. 13(2), 304–325. <https://doi.org/10.32453/5.v13i2.182>
- Фрицюк, В.А. (2016). *Професійний саморозвиток майбутнього педагога*: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 408.
- Фрицюк, В., & Кадемія, М. (2022). Професійний саморозвиток майбутнього педагога: х'ютагогічний підхід. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 60, 315–325. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-315-325>
- Шестакова, Т.В. (2006). *Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення*: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. К., 250.
- Aleksieva, L. (2025). Preparing Pre-Service Teachers for the Digital Transformation of Education: Exploring University Teacher Educators' Views and Practical Strategies. *Education Sciences*, 15(4), 404. <https://doi.org/10.3390/educsci15040404>
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54, 356–369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Denha, N., Genkal, S., Shandra, N., Lystopad, O., Mardarova, I., & Maksymenko, A. (2022). Structural and Functional Model of Professional Reflection Development in Teachers in the System of Methodical Work. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(1), 504–520. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.1/532>
- Denicolo, D.P., & Kompf, M. (Eds.). (2005). *Teacher Thinking & Professional Action* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203012505>
- Flores, M.A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 145–158. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659>

- Lander, N., Mazzoli, E., Orr, J., Verswijveren, S.J. J.M., Contardo Ayala, A.M., Brown, T., & Muir, T. (2025). TransformEd: an innovative model to support professional growth of pre-service teachers. *Teaching Education*, 36(2), 177–198.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2025.2462312>
- Murray, E., Leonard, H.S., & Bonaccorso, V.D. (2025). Teacher Growth Through Professional Development Centered on the Teaching for Robust Understanding Framework. *Education Sciences*, 15(1), 18.
<https://doi.org/10.3390/educsci15010018>

References (translated and transliterated)

- Burlakova, I.A. (2022). Psykholohiia profesiinoho myslennia, hotovnist do zmin [Psychology of professional thinking, readiness for change]: Navchalno-metodychnyi material. Kyiv: Vydavnytstvo KRTsPK, 68 [in Ukrainian].
- Fedyk, A. (2019). Formuvannia profesiinoho myslennia yak naukova problema [Formation of professional thinking as a scientific problem]. *Zbirnyk naukovykh prats natsionalnoi akademii derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*. Serii: Psykholohichni nauky.
https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/psy_zbirnyk/article/view/182/163 [in Ukrainian].
- Frytsiuk, V.A. (2016). Profesiinyi samorozvytok maibutnoho pedahoha [Professional self-development of a future teacher]: monohrafiia. Vinnytsia : TOV «Nilan LTD», 408 [in Ukrainian].
- Frytsiuk, V., & Kademiia, M. (2022). Profesiinyi samorozvytok maibutnoho pedahoha: hiutahohichni pidkhid [Professional self-development of a future teacher: huttagogical approach]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 60, 315–325.
<https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-315-325>
- Hura, T. Ye. (2014). Psykholohiia rozvytku profesiinoho myslennia u maibutnikh psykholohiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Psychology of the development of professional thinking in future psychologists in the process of professional training]: avtoref. dys. ... d-ra psykol. nauk: 19.00.07. Kyiv, 44 [in Ukrainian].
- Kmit, O. (2024). Model formuvannia profesiinoho myslennia maibutnikh pedahohiv [Model for the formation of professional thinking of future teachers]. *NewInception*, 1-2. (15-16), 48–54.
<https://doi.org/10.58407/NI.24.1-2.4> [in Ukrainian].
- Nekrasova, S.M. (2012). Formuvannia hotovnosti do profesiinoho samorozvytku maibutnikh mahistriv z upravlinnia navchalnym zakladom [Formation of readiness for professional self-development of future masters in educational institution management]: avtoref. dys ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Zaporizhzhia : B.v., 20 [in Ukrainian].

- Ostapchuk, O. (2007). Profesiyni samorozvytok i samoproektuvannia v systemi pedahohichnoi osvity [Professional self-development and self-design in the system of pedagogical education]. *Shliakh osvity*. 4. 13–18 [in Ukrainian].
- Poviakel, N.I. (2004). *Samorehuliatsiia profesiinoho myslennia v systemi fakhovoi pidhotovky praktychnykh psykholohiv* [Self-regulation of professional thinking in the system of professional training of practical psychologists]: dys. ... d-ra psykhol. nauk: 19.00.07. Kyiv, 408 [in Ukrainian].
- Shestakova, T. V. (2006). Formuvannia hotovnosti maibutnykh pedahohiv do profesiinoho samovdoskonalennia [Formation of readiness of future teachers for professional self-improvement]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. K., 250 [in Ukrainian].
- Sotskyi, K. O. (2014). Struktura hotovnosti studentiv medychnykh koledzhiv do profesiinoho samorozvytku [The structure of readiness of medical college students for professional self-development]. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika*, 1, 55–62 [in Ukrainian].
- Vovk, L.P., & Frytsiuk, V.A. (2016). Akmeolohichni pidkhid do vvychnnia problemy profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia [Acmeological approach to studying the problem of professional self-development of a future teacher]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohika i psykholohiia. VDPU im. Mykhaila Kotsiubynskoho*, 47, 68–72 [in Ukrainian].

Отримано / Received: 25.06.2025.
Прорецензовано / Revised: 07.08.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 10.09.2025.
Опубліковано / Published: 31.12.2025.

АВТОРСЬКІ ДЕКЛАРАЦІЇ

Етична політика

Автор(и) підтверджує(ють), що під час підготовки та подання статті було дотримано положень Етичної політики журналу, а також загальноприйнятих принципів академічної доброчесності відповідно до рекомендацій COPE (Committee on Publication Ethics).

Політика конфлікту інтересів

Автор(и) заявляє(ють), що не має(ють) жодного фактичного чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати, інтерпретацію або виклад матеріалів дослідження.

Цитування:

Греськова, В. В., Барановська, В. В., & Халайцан, В. П. (2025). Особливості впровадження технологій дистанційного навчання у підготовці здобувачів художньо-мистецьких спеціальностей у закладах вищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2(28), 110–123.
[https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.110-123](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.110-123)

УДК 378.147:37.018.43:004.738.5

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.110-123](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.110-123)

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ХУДОЖНЬО-МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Греськова Вікентіївна – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та технологій Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Greskova Valentyna – candidate of pedagogical sciences, professor, head of the chair of fine, decorative, and applied arts and technologies of khmelnytskyi humanitarian-pedagogical academy

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0132-8361>

E-mail: valyagreskova@gmail.com

Барановська Валентина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та технологій Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Baranovska Valentyna – candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, associate professor of the chair of fine, decorative, and applied arts and technologies of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7352-5682>

E-mail: valentinaikgpa@ukr.net

Халайцан Петрович – кандидат мистецтвознавства, старший викладач кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та технологій Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Khalaitsan Volodymyr – Candidate of Art History, Senior Lecturer of the Chair of Fine, Decorative, and Applied Arts and Technologies of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5333-9604>

E-mail: halaycan13@gmail.com

Анотація. У статті здійснено аналіз особливостей впровадження технологій дистанційного навчання у процес професійної підготовки здобувачів художньо-мистецьких спеціальностей у закладах вищої освіти.

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Греськова В. В., Барановська В. В., & Халайцан В. П., 2025

Обґрунтовано актуальність дослідження, що зумовлена трансформацією освітнього середовища під впливом цифровізації, необхідністю забезпечення безперервності освітнього процесу та впровадження інноваційних педагогічних технологій у систему мистецької освіти. Визначено сутність дистанційного навчання як сучасної форми організації освітнього процесу, що ґрунтується на використанні інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових освітніх платформ і спеціалізованих програмних засобів. Проаналізовано дидактичні можливості технологій дистанційного навчання у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців художньо-мистецького профілю, зокрема розвитку просторового мислення, графічної грамотності, творчих здібностей та цифрової компетентності. Розкрито особливості використання дистанційних технологій у викладанні дисциплін художньо-мистецького спрямування, зокрема застосування цифрових графічних редакторів, мультимедійних ресурсів, інтерактивних платформ і засобів візуальної комунікації, що сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу. Встановлено, що впровадження технологій дистанційного навчання забезпечує гнучкість організації навчання, доступність освітніх ресурсів, можливість індивідуалізації навчальної діяльності та активізацію самостійної роботи здобувачів освіти. Водночас визначено специфічні труднощі їх застосування у мистецькій освіті, пов'язані з необхідністю забезпечення практичної складової навчання, формування художньо-практичних умінь і безпосередньої творчої взаємодії між викладачем і здобувачами освіти. Доведено, що ефективне поєднання традиційних і дистанційних форм навчання сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців художньо-мистецьких спеціальностей, формуванню їх готовності до професійної діяльності та адаптації до умов сучасного цифрового освітнього середовища.

Ключові слова: дистанційне навчання; художньо-мистецька освіта; професійна підготовка; інформаційно-комунікаційні технології; заклади вищої художньо-мистецької освіти.

SPECIFIC FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF STUDENTS OF ART AND ARTISTIC SPECIALITIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of the challenges of implementing distance learning technologies in the professional training of students majoring in the art and artistic specialties at higher education institutions. The relevance of the study is justified by the

transformation of the educational environment under the influence of digitalization, the need to ensure the continuity of the educational process, and the introduction of innovative pedagogical technologies into the system of art education. The article defines distance learning as a modern form of organizing the educational process that uses information and communication technologies, digital educational platforms, and specialized software. The didactic potential of distance learning technologies for the formation of professional competencies of future specialists in the art and artistic specialties, in particular the development of spatial thinking, graphic literacy, creative abilities, and digital competence, is analyzed. The article reveals the peculiarities of using distance technologies in teaching art and artistic disciplines, particularly, the use of digital graphic editors, multimedia resources, interactive platforms, and visual communication tools that improve the effectiveness of the educational process. It has been determined that the introduction of distance learning technologies provides flexibility in the organization of learning, accessibility of educational resources, the possibility of individualizing educational activities, and the promotion of independent work of students. At the same time, specific difficulties of the application of distance learning technologies in art education have been identified, related to the need to ensure the practical component of training, the formation of artistic and practical skills, and direct creative interaction between teachers and students. It has been proven that an effective combination of traditional and distance learning improves the quality of professional training for future specialists in the art and artistic specialties, preparing them for professional activity and adaptation to the modern digital educational environment.

Key words: distance learning; art and artistic education; professional training; information and communication technologies; art higher education institutions.

SPECIFIC FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF STUDENTS OF ART AND ARTISTIC SPECIALTIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of the challenges of implementing distance learning technologies in the professional training of students majoring in the art and artistic specialties at higher education institutions. The relevance of the study is justified by the transformation of the educational environment under the influence of digitalization, the need to ensure the continuity of the educational process, and the introduction of innovative pedagogical technologies into the system of art education. The article defines distance learning as a modern form of organizing the educational process that uses information and communication technologies, digital educational platforms, and specialized software. The didactic potential of distance learning technologies for the formation of professional competencies of future specialists in the art and artistic specialties, in particular the development

of spatial thinking, graphic literacy, creative abilities, and digital competence, is analyzed. The article reveals the peculiarities of using distance technologies in teaching art and artistic disciplines, particularly, the use of digital graphic editors, multimedia resources, interactive platforms, and visual communication tools that improve the effectiveness of the educational process. It has been determined that the introduction of distance learning technologies provides flexibility in the organization of learning, accessibility of educational resources, the possibility of individualizing educational activities, and the promotion of independent work of students. At the same time, specific difficulties of the application of distance learning technologies in art education have been identified, related to the need to ensure the practical component of training, the formation of artistic and practical skills, and direct creative interaction between teachers and students. It has been proven that an effective combination of traditional and distance learning improves the quality of professional training for future specialists in the art and artistic specialties, preparing them for professional activity and adaptation to the modern digital educational environment.

Key words: distance learning; art and artistic education; professional training; information and communication technologies; art higher education institutions.

Постановка проблеми, її актуальність. Дослідження проблем організації освітнього процесу в умовах запровадженні дистанційних технологій у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) зумовлена тенденціями розвитку сучасної освіти, цифрової трансформації суспільства. На тлі глобалізації й стрімкого технологічного поступу дистанційний формат навчання набуває дедалі більшої популярності й постає як невідвротна тенденція. Це явище простежується й у сфері мистецької освіти, де особливого значення набуває використання новітніх цифрових інструментів для творчості, професійної підготовки майбутніх митців.

Поширення коронавірусної хвороби зумовило активне впровадження дистанційного навчання в закладах вищої освіти (Кабінет Міністрів України, 2022), а повномасштабна війна, що призвела до тимчасової окупації частини територій України, руйнування інфраструктури, тривалих блекаутів та інших наслідків, посилили цей процес. У таких умовах дистанційні технології є невід’ємною складовою освітнього процесу у закладах освіти різних типів. Їх запровадження особливого значення набуває у закладах вищої художньо-мистецької освіти та у викладанні мистецьких дисциплін, значна частина яких має практико-орієнтовану спрямованість (Buchkivska, Greskova, et al., 2021).

Використання технологій дистанційного навчання в освітньому процесі, розробка й поширення цифрових онлайн-платформ відкривають нові можливості для здобуття освіти, формування професійних компетентностей (Bawa, 2016). Водночас запровадження дистанційних технологій у мистецьку освіту супроводжується низкою організаційних, технічних та інших проблем, серед яких: недостатнє забезпечення

викладачів і здобувачів засобами для роботи в онлайн-середовищі, складність якісного відтворення художніх процесів тощо. У зв'язку з цим доцільним є удосконалення організаційних підходів, розроблення рекомендацій і методик, спрямованих на підвищення ефективності дистанційної освіти здобувачів мистецьких спеціальностей. Це дозволить забезпечити високий рівень викладання й навчання, створить сприятливі умови для розвитку професійних компетентностей студентів у цифрову добу, а також сприятиме підвищенню якості мистецької освіти, адаптації освітнього процесу до сучасних викликів (Ваґніасік & Karataş, 2022).

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблему розвитку дистанційного навчання, зокрема, впровадження дистанційних технологій досліджували вітчизняні науковці, такі як: В. Кухаренко, В. Морзе, В. Олійник, О. Рибалко. Різні аспекти впровадження дистанційної форми навчання у закладах вищої освіти досліджували А. Алтухова, В. Биков, А. Борсуковська, В. Василенко, О. Васильєва, Л. Григорова, В. Гриценко, Р. Горбатюк, Р. Гуревич, Т. Гусак, Н. Житеньова, Н. Жевакіна, В. Кухаренко, Ю. Локарева, С. Мартиненко, О. Рибалко, Л. Романишина, Н. Ростовцева, Н. Сиротенко, П. Стефаненко, Ю. Яворська, А. Яцишин та ін.

Упровадження дистанційного навчання під час викладання мистецьких дисциплін, зокрема художніх, закономірно привертає увагу наукової спільноти. Так, у дослідженні (Кізім, Соловей, & Марущак, 2024) увиразнено особливості розвитку графічних компетентностей майбутніх фахівців декоративного мистецтва через поєднання традиційних художніх технік із цифровими інструментами, що сприяє формуванню конкурентоспроможних професійних навичок. У науковому доробку Ю. Локаревої (2024) проаналізовано особливості організації дистанційного навчання майбутніх фахівців з музичного мистецтва та арт-комунікацій.

У монографії Т. Васильєвої і С. Котенка (2023) здійснено комплексний аналіз теоретико-методологічних і методичних засад розв'язання проблем онлайн-освіти, що дозволило окреслити напрями й перспективи її розвитку, розкрити специфіку функціонування системи дистанційного навчання, обґрунтувати конкурентні переваги здобувачів, сформовані завдяки використанню інструментарію онлайн-освітнього середовища (Васильєва & Котенко, 2023). У публікації Б. Болтянського та Л. Болтянської (2023) розглянуто особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІТ-технологій) у процесі дистанційного навчання. Для нашого дослідження науковий і практичний інтерес становлять охарактеризовані авторами педагогічні можливості використання ІТ-технологій у дистанційній освіті, зокрема їхній вплив на формування компетентностей, розвиток самостійності, активної навчальної діяльності здобувачів освіти, а також увиразнена специфіка використання електронних освітніх ресурсів, відеолекцій, онлайн-тестування й віртуальних лабораторій для підвищення ефективності освітнього процесу, забезпечення інтерактивності занять.

Зарубіжними дослідниками (Pavlou & Castro-Varela, 2024)

проаналізовано дидактичні можливості дистанційного навчання для розвитку творчих здібностей, практичних навичок, формування художньо-комунікативної компетентності, підкреслено роль цифрових платформ, онлайн-конференцій, відеоуроків та інтерактивних модулів у забезпеченні доступності ресурсів, гнучкості та індивідуалізації навчання. Водночас акцентовано на викликах цифровізації, що потребують переосмислення мистецької освіти для онлайн-формату, збереження значущості присутності й взаємодії викладача.

Отже, здійснений аналіз окремих наукових праць засвідчує, що дистанційне навчання розглядається сучасними дослідниками як багатовимірний освітній феномен, який поєднує інноваційні технології, нові дидактичні підходи, трансформацію ролі викладачів і здобувачів освіти, водночас потребуючи подальшого методичного й теоретичного осмислення в контексті художньо-мистецької підготовки фахівців.

Мета статті полягає у виявленні, здійсненні аналізу особливостей впровадження технологій дистанційного навчання у процесі професійної підготовки здобувачів художньо-мистецьких спеціальностей у закладах вищої освіти, визначенні їхнього дидактичного потенціалу для формування фахових компетентностей майбутніх митців.

Методи дослідження. У процесі наукового пошуку використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів, зокрема: аналіз і синтез – для опрацювання науково-педагогічної, мистецтвознавчої та методичної літератури з проблем дистанційного навчання у закладах вищої художньо-мистецької освіти та узагальнення теоретичних положень; порівняльний метод – для зіставлення традиційної та дистанційної форм навчання у процесі підготовки здобувачів художньо-мистецьких спеціальностей; системно-структурний метод – для визначення структури та компонентів дистанційного навчання в системі мистецької освіти; узагальнення та систематизація – для формулювання висновків щодо особливостей і ефективності впровадження дистанційних технологій; описовий метод – для характеристики специфіки використання цифрових платформ, інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) і дистанційних освітніх ресурсів у підготовці майбутніх митців; прогностичний метод – для визначення перспектив розвитку дистанційного навчання у закладах вищої художньо-мистецької освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку вищої освіти України дистанційні технології набули важливого значення як інструмент забезпечення безперервності освітнього процесу та його адаптації в умовах нестабільності й невизначеності. Актуальні виклики, зокрема воєнний стан, посилили потребу у гнучких організаційних формах навчання, що актуалізує пошук нових педагогічних рішень, модернізацію наявних форматів дистанційної освіти, переосмислення ефективних освітніх практик. Це сприяє розширенню можливостей використання дистанційних технологій у підготовці здобувачів вищої освіти, у тому числі художньо-мистецьких спеціальностей.

Дистанційна освіта набуває дедалі більшого поширення в освітньому середовищі у зв'язку з масштабними трансформаційними процесами й сучасними суспільними викликами. В Україні дистанційна освіта функціонує на основі сформованої нормативно-правової бази, яка регламентує організаційні та інші засади її реалізації. Передусім йдеться про Закон України «Про вищу освіту» (2014), розпорядження Кабінету Міністрів України (2022), накази МОН України (2020) тощо.

В умовах глобальної цифровізації, соціальних зрушень проблема розвитку дистанційної освіти набуває особливої актуальності, адже її елементи інтегровано в національну систему освіти України та є невід'ємною складовою освітнього процесу. Навчання у дистанційному форматі впроваджується поряд із традиційними формами освітнього процесу, незалежно від режиму функціонування ЗВО. Така інтеграція свідчить про формування нової освітньої парадигми, що поєднує класичні дидактичні принципи з інноваційними підходами, забезпечуючи гнучкість, доступність і стійкість освітньої системи в умовах нестабільності й невизначеності. Гнучкість організації освітнього процесу у форматі дистанційного навчання створює умови для здобуття освіти у зручний для студентів час. Саме такий підхід сприяє гармонійному поєднанню навчальної діяльності з професійною чи іншою активністю, а також забезпечує виконання завдань навчання відповідно до індивідуальних освітніх траєкторій (Аніщенко, Прийма, Рогушина, & Гладун, 2024).

Як відомо, дистанційні технології увіразняють комплекс освітніх рішень, що реалізуються із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних, телекомунікаційних мереж і забезпечують організацію освітнього процесу на відстані за умов опосередкованої взаємодії між викладачем і здобувачем освіти. У сучасному науковому дискурсі дистанційне навчання трактується як форма організації освітнього процесу, що забезпечує функціонування дидактичної системи в цифровому освітньому середовищі. Такий освітній процес вибудовується на основі поєднання класичних дидактичних принципів (науковості, системності, доступності, послідовності, усвідомленості навчання) і нових принципів, пов'язаних із використанням ІКТ (педагогічної доцільності цифрових засобів, інформаційної безпеки й мобільності освітнього середовища тощо), що передбачає гнучкість, доступність навчання незалежно від просторово-часових обмежень (Локарева, 2024).

Переваги дистанційної форми навчання виявляються й у використанні освітніх ресурсів, що відкривають нові можливості для інтерактивної взаємодії здобувачів освіти з викладачем у режимі онлайн, здійснення систематичного контролю рівня засвоєння навчального матеріалу, реалізації індивідуального підходу та адаптації змісту навчання відповідно до індивідуальних особливостей і темпу навчальної діяльності кожного студента.

У синергії з технологічними перевагами дистанційного формату відбувається й концептуальне переосмислення професійної підготовки

здобувачів художньо-мистецьких спеціальностей. Відтак, однією з характерних особливостей сучасної мистецької освіти є її динамічне оновлення, що реалізується у практиці ЗВО, а також формування сучасного інформаційно-комунікаційного освітнього середовища. Водночас з огляду на специфіку мистецької освіти, зокрема образотворчого мистецтва й художніх дисциплін, які мають переважно практико-орієнтований характер, можливість часткового або повного переведення студентів мистецьких спеціальностей на дистанційну форму навчання у закладах вищої освіти є складною та багатоаспектною проблемою.

Зазначимо, що актуальним напрямом розвитку сучасної художньо-мистецької освіти, зокрема за спеціальностями 014 Середня освіта (Мистецтво. Образотворче мистецтво), 022 Дизайн, 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво та реставрація), є пошук нових форм і методів викладання професійно-орієнтованих дисциплін у контексті ефективного впровадження дистанційної освіти. Серед інновацій у сфері художньо-мистецької освіти особливе місце посідає розроблення та активне використання електронних навчально-методичних ресурсів, а також спеціалізованих цифрових програм, орієнтованих на потреби художньо-мистецьких дисциплін (Васильєва & Фомін, 2024).

Результати аналізу специфіки дистанційного навчання у професійній підготовці майбутніх педагогів-художників дають підстави стверджувати, що методика викладання фахових дисциплін, організація занять у дистанційному форматі перебувають на етапі активного розвитку й науково-методичного переосмислення, водночас залишаючись одним із пріоритетних напрямів модернізації сучасної мистецької освіти. З-поміж специфічних особливостей дистанційного навчання для здобувачів художньо-мистецьких спеціальностей виокремлюють: сформовану навчальну мотивацію, здатність до самоосвітньої діяльності, ефективну віртуальну комунікацію, індивідуалізацію освітнього процесу, належний рівень цифрової компетентності, забезпечення ідентифікації студентів, дотримання часового регламенту (Алтухова, & Ростовцева, 2021).

Дослідження онлайн-середовищ засвідчують, що залученість здобувачів освіти є важливою умовою успішного навчання, тоді як її відсутність корелює з навчальними невдачами. Використання спеціальних цифрових інструментів надає викладачам можливість відображати, відстежувати, оцінювати онлайн-поведінку здобувачів освіти (Caspari-Sadeghi, 2022). Відповідно, потенціал застосування дистанційних технологій для підвищення якості освітнього процесу охоплює такі напрями: моніторинг і планування онлайн-навчання; стимулювання залученості й мотивації студентів; підтримку процесу оцінювання; посилення взаємодії; покращення «утримання» здобувачів освіти; а також забезпечення простоти використання цифрових ресурсів (Celik, Gedrimiene, ... & Muukkonen, 2022; Kew & Tasir, 2022).

За Л. Григоровою та Н. Житеньовою, використання сучасних ІКТ у процесі дистанційного навчання майбутніх дизайнерів відкриває нові

можливості для ефективної організації освітнього процесу. Викладачі, враховуючи актуальні суспільні виклики, отримують інструменти для перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу, а здобувачі освіти – для виконання практичних завдань і творчих проєктів, підтримання комунікації з викладачами, вільного долучення до міжнародних освітніх програм. Дистанційна форма навчання сприяє формуванню у здобувачів освіти навичок ефективної самоосвіти, самоорганізації, набуттю нових знань і водночас – підвищенню рівня усвідомлення власних можливостей, а також свого місця в інформаційному суспільстві (Григорова, & Житеньова, 2022).

Вважаємо за доцільне зазначити, що упровадження цифрових інструментів комунікації уможлиблює інтерактивність взаємодії між викладачами й студентами через Інтернет. До найбільш популярних належать: Zoom, Google Meet, Skype для проведення відеоконференцій та онлайн-дискусій, а також Viber і Telegram для обміну повідомленнями, зображеннями й файлами (Василенко, Борсуковська, & Яворська, 2023). Використання цих програмних засобів забезпечує ефективність організації дистанційного навчання, сприяє підтримці комунікації між усіма суб'єктами освітньої взаємодії. Разом із тим, у контексті художньо-мистецької освіти особливого значення набуває застосування програмних продуктів для графічного дизайну, цифрової візуалізації, які не лише підтримують комунікацію, а й стають інструментом творчої діяльності (табл. 1). Використання цих і багатьох інших програм дозволяє здобувачам створювати цифрові ескізи, макети, візуальні концепції, інтерактивні проєкти тощо, що формує їхню професійну готовність до роботи у сфері дизайну, реклами, видавничої справи, культурних індустрій тощо.

Окремі особливості впровадження технологій дистанційного навчання у процесі професійної підготовки здобувачів художньо-мистецьких спеціальностей у закладах вищої освіти унаочнено в таблиці 1.

Таблиця 1

Особливості впровадження технологій дистанційного навчання у художньо-мистецькій освіті

Характеристики	Приклади/зміст	Вплив на підготовку здобувачів
Інструменти, ресурси	Adobe Photoshop, Illustrator, CorelDRAW, Blender, графічні планшети, віртуальні галереї, інтерактивні платформи для демонстрації робіт тощо.	Підвищення якості виконання творчих завдань, формування цифрового портфоліо тощо.
Дидактичні можливості	Онлайн-майстер-класи з живопису, графіки, дизайну; покрокові відеоінструкції; використання віртуальних полотен та 3D-моделювання тощо.	Розвиток просторового мислення, графічної грамотності, творчих здібностей, цифрової художньої компетентності тощо.

Переваги впровадження	Індивідуалізація творчої роботи; гнучкість організації навчання; доступність освітніх ресурсів (онлайн-курсів, майстер-класів тощо національного й міжнародного рівнів); можливість участі у віртуальних виставках тощо.	Розширення мистецького світогляду, інтеграція у глобальний культурний простір, адаптація до цифрового середовища, розвиток самостійності тощо.
Труднощі впровадження	Відсутність тактильного досвіду роботи з матеріалами (фарби, полотно, скульптурні матеріали); складність відтворення практичної («живої») взаємодії викладачів і здобувачів освіти; високі технічні вимоги тощо.	Обмеження у формуванні художніх навичок, потреба у додаткових офлайн-сесіях тощо.
Оптимальна модель	Поєднання традиційних і дистанційних форм навчання (дистанційних інструментів для теорії та проєктної роботи з офлайн-практикою у майстернях і студіях тощо); проєктно-орієнтований підхід тощо.	Підвищення якості професійної підготовки, розвиток як сталих навичок (hard skills), так і гнучких (soft skills) навичок (комунікація, креативність, розв'язання проблем, критичне мислення та тайм-менеджмент), готовність до сучасних викликів.

Джерело: укладено авторами на основі аналізу наукових джерел.

Отримані дані свідчать про те, що технології дистанційного навчання у мистецькій освіті забезпечують гнучкість і доступність освітнього процесу, а також сприятливі умови для розвитку творчих та інших компетентностей здобувачів. Водночас виявлено обмеження, пов'язані з недостатньою практичною складовою й потребою у безпосередній творчій взаємодії, що актуалізує пошук ефективних моделей інтеграції цифрових інструментів у практико-орієнтовану підготовку майбутніх митців.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, для системи вищої мистецької освіти постає стратегічне завдання формування конкурентоспроможних фахівців, здатних володіти комплексом професійних компетентностей, мислити креативно, упевнено використовувати сучасні інформаційні технології, ефективно застосовувати професійні уміння й навички. Упровадження технологій дистанційного навчання у закладах мистецької освіти на основі використання різних режимів дистанційної взаємодії (синхронного, асинхронного) має подвійний вимір. З *одного боку*, вони, попри наявні обмеження, відкривають нові можливості для інтеграції цифрових інструментів у процес формування професійних компетентностей, сприяють індивідуалізації творчої роботи, розвитку просторового мислення, цифрової, художньої грамотності, інтеграції здобувачів у сучасне культурно-мистецьке середовище тощо. А з *іншого* – актуалізують для ЗВО нагальність збереження автентичності художньо-практичної складової, забезпечення гармонійного поєднання

цифрових інструментів із практичною художньою діяльністю.

Важливою особливістю мистецьких програм із підготовки фахівців художньо-мистецьких спеціальностей у закладах вищої освіти є їхня відмінність від багатьох інших освітніх напрямів, де цифрові технології розглядаються як інструмент, що може застосовуватися нарівні з усталеними традиційними освітніми практиками. У процесі професійної підготовки здобувачів художньо-мистецьких спеціальностей цифрові інструменти мають виконувати радше доповнювальну функцію, адже не можуть відтворити безпосередню роботу з художніми матеріалами, творчу атмосферу майстерень тощо. Така специфіка зумовлює потребу у виваженому підході до цифровізації мистецької освіти.

Технології дистанційного навчання довели свою доцільність в умовах війни, пандемії, у кризових ситуаціях. Водночас у мирний час і за стабільного функціонування закладів вищої освіти вони, з притаманними їм гнучкістю, інклюзивністю, стануть важливим доповненням до традиційних форматів навчання. У мистецькій освіті у цьому контексті зростає актуальність різних моделей змішаного навчання, що поєднують онлайн-інструменти для опанування теоретичного матеріалу, реалізації проєктної діяльності з безпосередньою художньо-практичною підготовкою. Таке поєднання сприяє забезпеченню безперервності освітнього процесу, розширює доступ до освітніх ресурсів для різних категорій здобувачів, створює умови для індивідуалізації навчання тощо.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення методичного забезпечення викладання практико-орієнтованих дисциплін, обґрунтування критеріїв оцінювання творчих робіт тощо. Важливим є також вивчення психолого-педагогічних аспектів розвитку творчої індивідуальності майбутніх фахівців; інтеграція сучасних іммерсивних технологій у професійну підготовку; розроблення стратегій цифрової трансформації закладів вищої мистецької освіти в Україні з урахуванням національних освітніх пріоритетів, європейських стандартів, актуальних суспільних викликів.

Список використаних джерел

- Алтухова, А.В. & Ростовцева, Н.С. (2021). Можливості використання дистанційного навчання у підготовці майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. *Theory and practice of science: key aspects: Scientific Collection «InterConf: the proceedings of the 3rd international scientific and practical conference*. May 21-22, 2021. Rome, Italy: Dana. 58, 97–102. <https://doi.org/10.51582/interconf.21-22.05.2021.0011>
- Аніщенко, О., Прийма, С., Рогушина, Ю., & Гладун, А. (2024). Індивідуальні освітні траєкторії: андрагогічні тренди в умовах цифровізації суспільства. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 26(2), 9–25. [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.9-25](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.9-25)
- Болтянський, Б.В., & Болтянська, Л.О. (2023). Особливості використання ІТ-технологій в умовах дистанційного навчання. *Удосконалення*

- освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти: зб. наук.-метод. праць. Запоріжжя: ТДАТУ, 26, 13–20. <https://elar.tsatu.edu.ua/items/4831e3bf-7c99-4e1f-a418-6e69a2b03dcd>
- Василенко, В., Борсуковська, А., & Яворська, Ю. (2023). Особливості використання інструментів дистанційного навчання у закладах вищої освіти під час воєнного стану. *Вісник Книжкової палати*, 7, 16–23. [https://doi.org/10.36273/2076-9555.2023.7\(324\).16-23](https://doi.org/10.36273/2076-9555.2023.7(324).16-23)
- Васильєва, О., & Фомін, В. (2024). Особливості дистанційного навчання на мистецьких спеціальностях: на прикладі факультету мистецтв ХНПУ імені Г.С. Сковороди. *Professional Art Education*, 5(2), 55–63. <https://doi.org/10.34142/27091805.2024.5.02.06>
- Васильєва, Т.А., & Котенко, С.І. (2023). *Проблеми і перспективи розвитку онлайн-освіти*: монографія. Суми: Сумський державний університет. <https://surl.li/bbjlztj>
- Григорова, Л.С., & Житеньова, Н.В. (2022). Особливості викладання дизайнерських дисциплін в умовах воєнного стану. Modern and global methods of the development of scientific thought: Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference, Florence, Italy, October 25–28, 2022. 350–355. <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/9265>
- Кабінет Міністрів України. (2022). Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки: розпорядження від 23.02.2022 №286-р. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-20222032-roki-286>
- Кізім, С., Соловей, В., & Марущак, О. (2025). Графічна діяльність у професійній підготовці здобувачів вищої освіти з декоративного мистецтва засобами цифрових технологій. *Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання*, 4, 52–59. [https://doi.org/10.31652/3041-1017-2024\(4\)-07](https://doi.org/10.31652/3041-1017-2024(4)-07)
- Локарева, Ю.В. (2024). Організація дистанційного навчання майбутніх фахівців з музичного мистецтва та арт-комунікацій. У кн.: Т. Я. Довга (Ред.). *Сучасна освіта в Україні: особливості розвитку в умовах воєнного стану та повоєнні перспективи*. Дніпро: ФОП Середняк Т. К., 412–431. <https://doi.org/10.36550/978-617-8139-92-6-17>
- МОН України. (2020). Деякі питання організації дистанційного навчання: наказ №1115 від 08.09.2020 р. (зі змінами від 25.09.2025 р.). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>
- Bağrıciç, Yı., A., & Karataş, S. (2022). Why do open and distance education students drop out? Views from various stakeholders. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 28. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00333-x>
- Bawa, P. (2016). Retention in online courses: Exploring issues and solutions — A literature review. *SAGE Open*, 6(1), 1–11. <https://doi.org/10.1177/2158244015621777>
- Buchkivska, G., Greskova, V., Sembrat, A., Mysyk, O. & Marchenko, N. (2021).

- Determination Of the Main Ways to Improve the Efficiency of Higher Education Institutions in A Post-Pandemic Context. *Postmodern Openings*, 12(4), 282–293. <https://doi.org/10.18662/po/12.4/375>
- Caspari-Sadeghi, S. (2022). Applying learning analytics in online environments: Measuring learners' engagement unobtrusively. *Frontiers in Education*, 7, 840947. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.840947>
- Celik, I., Gedrimiene, E., Silvola, A., & Muukkonen, H. (2022). Response of learning analytics to the online education challenges during pandemic: Opportunities and key examples in higher education. *Policy Futures in Education*, 21(4), 387–404. <https://doi.org/10.1177/14782103221078401>
- Kew, S. N., & Tasir, Z. (2022). Learning analytics in online learning environment: A systematic review on the focuses and the types of student-related analytics data. *Technology Knowledge and Learning*, 27(2), 405–427. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09541-2>
- Pavlou, V., & Castro-Varela, A. (2024). E-Learning Canvases: Navigating the Confluence of Online Arts Education and Sustainable Pedagogies in Teacher Education. *Sustainability*, 16(5), 1741. <https://doi.org/10.3390/su16051741>

References (translated and transliterated)

- Altukhova A. V. & Rostovtseva N. S. Mozhlyvosti vykorystannia dystantsiinoho navchannia u pidhotovtsi maibutnix vchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [Possibilities of using distance learning in the training of future teachers of fine arts]. Theory and practice of science: key aspects: Scientific Collection «InterConf»: the proceedings of the 3rd international scientific and practical conference. May 21–22, 2021. Rome, Italy: Dana, 58, 97–102. <https://doi.org/10.51582/interconf.21-22.05.2021.0011> [in Ukrainian].
- Anishchenko, O., Pryima, S., Rohushyna, Yu., & Hladun, A. (2024). Indyvidualni osvitni traiektorii: andragogichni trendy v umovakh tsyvrovizatsii suspilstva [Personalised educational trajectories: andragogical trends in the setting of society's digitalisation]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 26(2), 9–25. [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.9-25](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.9-25) [in Ukrainian].
- Boltianskyi, B.V., & Boltianska, L.O. (2023). Osoblyvosti vykorystannia IT-tekhnologii v umovakh dystantsiinoho navchannia [Peculiarities of using IT technologies in distance learning]. *Udoskonalennia osvitho-vykhovnoho protsesu v zakladi vyshchoi osvity*, 26, 13–20. <https://elar.tsatu.edu.ua/items/4831e3bf-7c99-4e1f-a418-6e69a2b03dcd> [in Ukrainian].
- Hryhorova, L.S., & Zhytienova, N.V. (2022). Osoblyvosti vykladannia dyzainerskykh dystsyplin v umovakh voiennoho stanu [Peculiarities of teaching design disciplines under martial law]. *Modern and global methods of the development of scientific thought*, 350–355. Italy. <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/9265> [in Ukrainian].
- Kabinet Ministriv Ukrainy. (2022). Pro skhvalennia Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky [On the approval of the Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022–2030]:

- rozporiadzhennia vid 23.02.2022 №286-r. <https://surl.li/fpqyga> [in Ukrainian].
- Kizim, S., Solovey, V., & Marushchak, O. (2024). Hrafična diialnist u profesiinii pidhotovtsi zdobuvachiv vyshchoi osvity z dekoratyvnoho mystetstva zasobamy tsyfrovyykh tekhnolohii [Design and graphic activities in the professional training of higher education students in decorative arts using digital technologies]. *Mystetstvo v kulturi suchasnosti: teoriia ta praktyka navchannia*, 4, 52–59. [https://doi.org/10.31652/3041-1017-2024\(4\)-07](https://doi.org/10.31652/3041-1017-2024(4)-07)
- Lokarieva, YU.V. (2024). Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia maibutnikh fakhivtsiv z muzychnoho mystetstva ta art-komunikatsii [Organization of distance learning for future specialists in musical art and art communications]. U: T. YA. Dovha (Red.). *Suchasna osvita v Ukraini: osoblyvosti rozvytku v umovakh voiennoho stanu ta povoienni perspektyvy* [Modern education in Ukraine: features of development under martial law and post-war prospects]. 412–431. Dnipro: FOP Seredniak T. K. [in Ukrainian].
- MON Ukrainy. (2020). Deiaki pytannia orhanizatsii dystantsiinoho navchannia [Some issues of organizing distance learning]: nakaz №1115 vid 08.09.2020 r. (zi zminamy vid 25.09.2025 r.). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text> [in Ukrainian].
- Vasylenko, V., Borsukovska, A., & Yavorska, Y.U. (2023). Osoblyvosti vykorystannia instrumentiv dystantsiinoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity pid chas voiennoho stanu [Peculiarities of using distance learning tools in higher education institutions during martial law]. *Visnyk Knyzhkovoi palaty*, 7, 16–23. [https://doi.org/10.36273/2076-9555.2023.7\(324\).16-23](https://doi.org/10.36273/2076-9555.2023.7(324).16-23) [in Ukrainian].
- Vasylieva, O., & Fomin, V. (2024). Osoblyvosti dystantsiinoho navchannia na mystetskykh spetsialnostiakh: na prykladi fakultetu mystetstv KHNPU imeni H.S. Skovorody [Peculiarities of distance learning in art specialties: on the example of the Faculty of Arts of the KhNPU named after H.S. Skovoroda]. *Professional Art Education*, 5(2), 55–63. [https://doi.org/10.36273/2076-9555.2023.7\(324\).16-23](https://doi.org/10.36273/2076-9555.2023.7(324).16-23) [in Ukrainian].

Отримано / Received: 11.09.2025.
Прорецензовано / Revised: 16.10.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 20.11.2025.
Опубліковано / Published: 31.12.2025.

АВТОРСЬКІ ДЕКЛАРАЦІЇ

Етична політика

Автор(и) підтверджує(ють), що під час підготовки та подання статті було дотримано положень Етичної політики журналу, а також загальноприйнятих принципів академічної доброчесності відповідно до рекомендацій COPE (Committee on Publication Ethics).

Політика конфлікту інтересів

Автор(и) заявляє(ють), що не має(ють) жодного фактичного чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати, інтерпретацію або виклад матеріалів дослідження.

РОЗДІЛ III

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Цитування:

Вишняк, В. А. (2025). Особливості професійної підготовки та діяльності механіків з обслуговування повітряних суден у США. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2(28), 124–138. [https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.124-138](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.124-138)

УДК 629.73:629.78.007.2(045)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.124-138](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.124-138)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ДІЯЛЬНОСТІ МЕХАНІКІВ З ОБСЛУГОВУВАННЯ ПОВІТРЯНИХ СУДЕН У США

Вишняк Віктор Андрійович – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Vyshniak Viktor – Postgraduate Student of the Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <http://orcid.org/0009-0004-7871-4158>

E-mail: victory19880807@gmail.com

Анотація. В оглядовій статті здійснено аналіз особливостей професійної підготовки, обов'язків та кваліфікаційних вимог, можливостей професійного зростання та особливостей професійної діяльності персоналу в галузі цивільної авіації США в контексті динаміки розвитку галузі. Виявлено, що весь технічний авіаперсонал розподіляється на дженералістів, які можуть працювати на різних типах повітряних суден та спеціалістів, які спеціалізуються в одній галузі. Висвітлена роль таких галузевих організацій як Федеральна авіаційна адміністрація (ФАА) та Рада цивільної авіації (РЦА) у підготовці авіа персоналу федерального уряду. Зазначено, що вони виконують регулятивні функції для галузі цивільної авіації, як-то: розроблення правил безпеки польотів, їх координація, управління наземним навігаційним обладнанням, видання ліцензії на здійснення професійної діяльності пілотам та технічному персоналу з обслуговування повітряних суден, розроблення маршрутів перевезень тощо. Важливу роль ці організації відіграють у визначенні змісту підготовки та акриди-

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

тації авіаційних закладів, що здійснюють підготовку механіків з обслуговування повітряних суден в США. Здійснено деталізований аналіз вимог працедавців до авіа персоналу залежності від фахової спеціалізації. Проаналізовано можливі шляхи здобуття кваліфікації для механіків з обслуговування повітряних суден (у Військових Силах, фахових середньо-спеціальних закладах, сертифікованих Федеральною авіаційною адміністрацією авіаційних закладах, шляхом навчання на робочому місці). Виявлено необхідні компетентності та здібності, що гарантують конкурентоспроможність авіаційних фахівців на американському ринку праці (орієнтація на деталі, спритність, навички спостереження, фізична сила, навички вирішення проблеми). Увагу приділено важливості комунікаційних навичок, які вважаються фундаментально необхідною умовою безпеки польотів під час обміну точною і коректною інформацією між авіа персоналом. Акцентовано увагу на тому, що хороша фізична форма має велике значення для ефективного виконання професійних обов'язків. Зазначено, що кар'єрні можливості відкриті для всіх категорій авіа персоналу, часто на базі авіа компаній, які організують програми підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка; кваліфікаційні вимоги; обслуговування повітряних суден; авіаційна галузь; Сполучені Штати Америки.

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING AND ACTIVITY OF TECHNICIANS FOR AIRCRAFT MAINTENANCE IN THE USA

Abstract. The review article examines the peculiarities of professional training, responsibilities, qualification requirements, possibilities for professional growth and peculiarities of professional activity of personnel in the field of civil aviation in the United States in the context of the dynamics of the development of the industry. It is revealed that all technical aviation personnel are divided into generalists who can work on different types of aircraft and specialists who specialize in one type. The role of such industry organizations as the Federal Aviation Administration (FAA) and the Civil Aeronautic Council (CAC) in the training of aviation personnel of the federal government is highlighted. It is noted that they perform regulatory functions for the civil aviation industry, such as: developing flight safety rules, their coordination, managing ground navigation equipment, issuing licenses for professional activities to pilots and technical personnel for aircraft maintenance, developing transportation routes, etc. These organizations play an important part in defining content of training and in the process of certification of educational establishments engaged in technicians' training in the USA. A detailed analysis of the requirements of employers for aviation personnel depending on professional specialization is

carried out. The possible paths to qualification for aircraft maintenance mechanics (in the Armed Forces, vocational secondary schools, FAA-certified aviation schools, through on-the-job training) are analyzed. The necessary competences and abilities are identified to guarantee the competitiveness of aviation specialists on the American labor market (detail concentration, dexterity, observation skills, physical strength, problem-solving skills). Attention is focused on the importance of communication skills, which are crucial for guaranteeing safety of flights during accurate information exchange between aviation personnel. It is stressed that good physical form is of great importance for the effective performance of professional duties. It is noted that career opportunities are open to all categories of aviation personnel, often on the basis of aviation companies that organize training programs.

Key words: professional training; qualification requirements; aircraft maintenance; aviation industry; the United States of America.

Постановка проблеми, її актуальність. Стрімкий розвиток авіаційних перевезень і зростання попиту на швидкі й безпечні способи пересування сприяли підвищенню мобільності населення та створенню сотень тисяч робочих місць у сфері цивільної авіації. Підвищення попиту на авіаперевезення пасажирів і вантажів зумовлює тенденцію до збільшення інтенсивності авіаційного трафіку. Зростання спостерігається як у кількості повітряних суден, що необхідні для здійснення таких перевезень, так і підготовки необхідної кількості кваліфікованого авіаперсоналу. Якщо у 1976 р. понад 425000 фахівців були працевлаштовані на різних та відповідальних посадах, то у 2025 р. авіалінії США обслуговують 27000 польотів кожного дня, переміщуючи 2.7 млн людей та 61000 тону вантажу. В цивільній авіації США працевлаштовані 10 млн осіб. Ця галузь забезпечує 5 % ВВП. Американські авіалінії щодня виконують тисячі рейсів за більш ніж 350 напрямками у понад 60 країн світу (Airlines for America, 2025).

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Питання підготовки авіаційних фахівців завжди було у центрі уваги науковців завдяки своїй критичній ролі у забезпеченні безпеки польотів. Вчені досліджували особливості підготовки та діяльності фахівців авіаційної галузі різних спеціальностей: Т. Лаврухіна та Я. Мандрик (авіаційних диспетчерів і формуванням їх професійної готовності), Г. Лещенко (фахівців з аварійного обслуговування), Д. Бондарев, В. Харченко, Ю. Чинченко, Т. Шмельова (фахівці безпілотної авіації), В. Досужий (оператори безпілотних авіаційних систем), О. Підлубна (майбутні пілоти у США), Т. Плачинда (майбутні авіафахівці у країнах близького зарубіжжя), В. Красножон (майбутні авіаційні диспетчери у льотних навчальних закладах США).

Різні аспекти професійної підготовки льотно диспетчерського складу були у центрі уваги В. Асріяна (формування спеціальних умінь у майбутніх

пілотів міжнародних авіаліній на основі міжпредметних зв'язків технічних дисциплін), О. Керницького (методика формування психологічної готовності курсантів-льотчиків до льотної діяльності), Р. Макарова (проекування теорій організації професійного навчання операторів авіаційних систем управління), О. Москаленко (теоретичні й методичні засади підготовки курсантів вищих льотних навчальних закладів до професійної комунікації в особливих умовах). Особливості формування комунікативної компетентності авіаційних фахівців вивчали Г. Пухальська (майбутніх пілотів цивільної авіації), О. Ковтун (нормативно правова база мовної підготовки майбутніх авіаційних операторів у вищій школі), Л. Барановська (лінгвістична складова професійної підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі).

Мета дослідження – дослідити особливості професійної діяльності механіків з обслуговування повітряних суден, виявити необхідні компетентності для забезпечення їх конкурентоспроможності на ринку праці, схарактеризувати особливості професійного розвитку та кар'єрного зростання таких фахівців в контексті динаміки розвитку авіаційної галузі; висвітлити роль галузевих організацій у підготовці авіаперсоналу.

Методи дослідження. Для здійснення нашого наукового пошуку з метою виявлення особливостей професійної діяльності механіків з обслуговування повітряних суден і необхідних компетентностей було використано загальнонаукові методи, як-от: аналіз, синтез, інтерпретація, систематизація, узагальнення. Формулювання висновків щодо особливостей професійного розвитку та кар'єрного зростання таких фахівців в контексті динаміки розвитку авіаційної галузі потребувало застосування абстрактно-логічного методу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Динамічний розвиток авіаційної галузі по всьому світу вимагає збільшення кількості авіа персоналу. Авіалінії забезпечують більше пасажирських та вантажних перевезень у майже чотири рази ніж автобуси та потяги разом. Крім того, популярності набуває використання невеликих літаків у функції повітряних таксі, що пропонують послуги перевезень між невеликими аеропортами, виконання сільсько-господарчих робіт, проведення інспекцій у труднодоступних місцях та інших видах діяльності тощо. Майже половина працівників авіаліній у США зосереджені на виконанні різних видів робіт в аеропортах, розташованих поблизу найбільших транспортних вузлів країни – Нью-Йорка, Майамі, Лос-Анджелеса, Сан-Франциско, Чикаго, Атланти та Далласа, де базуються головні авіакомпанії та здійснюється найбільший обсяг авіаперевезень. Решта працівників авіаліній розподілені між численними аеропортами по всій території країни, що свідчить про широку географію зайнятості й важливість авіаційної галузі для забезпечення мобільності населення та економічного розвитку.

Очікується, що загальна кількість працівників, зайнятих в цивільній

авіації, буде постійно збільшуватися, оскільки трафік перевезень зростає з збільшенням населення, їх доходів та бізнес діяльності. Крім того, до цієї кількості додаються вакансії, які з'являються завдяки розвитку галузі, виходу на пенсію або природного вибування населення або переходу в інші галузі. Однак, кількість вакансій може змінюватись рік від року тому, що потреба у авіаперевезеннях коливається разом з коливанням економіки країн (Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor, 1978, с. 4).

Упродовж 2023-2033 рр. у США прогнозується стабільне зростання зайнятості у сфері технічного обслуговування авіаційної техніки: на 5 % серед авіамеханіків, на 8 % – серед техніків з авіоніки, а також на 5 % – серед фахівців із встановлення, обслуговування та ремонту обладнання (табл. 1). Це означає щорічне створення 13 400 робочих місць, що підтверджує стратегічну роль технічного людського капіталу в забезпеченні функціонування критичної інфраструктури.

Таблиця 1

Прогнозована динаміка зайнятості фахівців авіаційного технічного обслуговування в США (2023–2033 рр.)

Категорія фахівців	Кількість зайнятих у 2023 р. (осіб)	Прогнозована кількість у 2033 р. (осіб)	Абсолютний приріст (осіб)	Темп приросту (%)	Середньо річне створення робочих місць (осіб)
Техніки з авіоніки	21 900	23 500	1 700	8	170
Механіки з обслуговування повітряних суден	141 400	148 700	7 300	5	730
Фахівці з встановлення, обслуговування та ремонту обладнання	в/д*	в/д*	в/д*	5	в/д*
Усього щорічне створення робочих місць у сфері	–	–	–	–	13 400

Джерело: складено за: (Bureau of Labor Statistics, 2025).

Примітка: н/д – в опрацьованих джерелах дані відсутні.

Дані, відображені у таблиці 1, увиразнюють прогнозовані тенденції розвитку ринку праці у сфері технічного обслуговування авіаційної техніки в США упродовж 2023-2033 рр. Найвищий темп приросту зайнятості очікується серед техніків з авіоніки (8%), що пов'язано зі зростаючою технологічною складністю авіаційних систем та цифровізацією галузі. Механіки з обслуговування повітряних суден становлять найбільший сегмент зайнятості (141 400 осіб у 2023 р.) з прогнозованим приростом на 5% (7 300 робочих місць). Загальна потреба у створенні 13 400 нових робочих місць щорічно підтверджує стратегічне значення технічного людського капіталу для забезпечення функціонування критичної авіаційної інфраструктури. Якщо у 1976 р. в США працювало 110 000 осіб, не враховуючи майже 30 000 тих, хто працював на виробничих підприємствах по зборі літаків, то у 2023 р. в цивільній авіації вже було задіяно 141 400 лише техніків з обслуговування повітряних суден (Bureau of Labor Statistics, 2025).

Зазначимо, що майже дві третини працівників в галузі цивільної авіації працюють у наземних службах. Більшість із них механіки та персонал з обслуговування повітряних суден, які заправляють, чистять, інспектують, ремонтують літаки між польотами. Інша велика група зайнята резервуванням та продажами квитків для авіакомпаній. Також певна частина фахівців працює операторами повітряного руху, обслуговує польоти для ФАА, які допомагають пілотам перед польотами у виборі маршрутів і висоти, забезпечуючи їх необхідною для виконання польотів інформацією щодо погодних умов та умов на землі. Інші наземні служби зайняті обслуговуванням вантажів, диспетчери, офісні, адміністративні працівники. Льотна команда складає одну третину всіх працівників, зайнятих в цивільній авіації. Це пілоти, які керують літаком, стюарди, які обслуговують пасажирів (Bureau of Labor Statistics, 1978, с. 2).

У підготовці авіаційного персоналу важливу роль відіграє, зокрема, компетентнісний підхід. Його впровадження уможливорює відповідність міжнародним стандартам, і водночас зумовлює нові виклики адміністративного, регуляторного спрямування (Kearns, Mavin, & Hodge, 2016), що актуалізують доцільність системної участі державних і галузевих організацій у забезпеченні якісного функціонування цивільної авіації, підготовки авіаперсоналу. До прикладу, такі організації федерального уряду, як Федеральна авіаційна адміністрація (ФАА) і Рада цивільної авіації (РЦА) виконують регулятивні функції для галузі цивільної авіації. ФАА розробляє правила безпеки польотів, координує їх, управляє наземним навігаційним обладнанням, видає ліцензії на здійснення професійної діяльності пілотам і технічному персоналу з обслуговування повітряних суден. РЦА відповідає за розробку маршрутів перевезень. Крім того, ФАА визначає графік перевірок і час обслуговування повітряних суден.

Для нашого дослідження важливим є узагальнення основних вимог до тих, хто планує працевлаштування в галузі цивільної авіації (Kendall, & Yates, 2023, с. 10). Розглянемо базові аспекти підготовки технічних працівників з обслуговування повітряних суден. Так, у США для здійснення робіт з обслуговування повітряних літаків механіки мають отримати середню спеціальну або вищу освіту, вітається отримання сертифікату про закінчення програми навчання, акредитованої FAA. Після навчання за такими програмами претенденти отримують сертифікати, які FAA визнає як альтернативу досвіду роботи. Акредитовані FAA програми надають власникам сертифікатів право складати відповідні іспити від FAA (Federal Aviation Administration, 2024).

Вважаємо за доцільне деталізувати шляхи набуття кваліфікації механіка з обслуговування повітряних суден в США та отримання сертифікату ФУЦВ з кваліфікації «планер» та «силова установка»: отримати академічну підготовку в акредитованих FAA авіаційних закладах (Aviation Maintenance Technician School, AMTS); отримати підготовку на робочому місці, яка забезпечує претендентів досвідом щодо професійної діяльності з матеріалами, інструментами, обладнанням, які використовуються у конструюванні, обслуговування або ремонту планеру або силової установки, відповідно до бажаної кваліфікації; або у Військових Силах США (військових підрозділах), досвід роботи в яких надає їм можливість скласти іспит FAA для отримання сертифікату FAA. Для претендентів з достатнім досвідом практичної роботи, пропонуються курси для підготовки для успішного складання письмового, усного та практичного тестів.

Акредитовані FAA авіаційні заклади (Aviation Maintenance Technician School, AMTS) відомі як «147 заклади» отримують акредитацію відповідно до документу 14 CFR part 147, в якому зазначаються всі правила акредитації. Ці заклади готують майбутніх механіків з обслуговування повітряних суден для роботи в авіалініях, компаніях з обслуговування повітряних суден, галузях комерційної та цивільної авіації. Вони пропонують курси для отримання механіками кваліфікацій «планер» або «силова установка», а також курси з авіоніки.

З-поміж вимог до вступників до таких закладів – повна середня освіта або Сертифікат про складання тесту загальної освіти (General Educational Development (GED) Exam). Тривалість навчання складає від 18 до 24 місяців в залежності від обраної кваліфікації. Сертифікат видається після успішного складання теоретичного та практичного тестів. Наявність сертифікату про закінчення акредитованих авіаційних закладів надає випускникам можливість успішно скласти тести ФУЦВ та отримати кваліфікацію механіка, за умов виконання інших вимог до такої кваліфікації – вік та навички володіння англійською мовою (Federal Aviation Administration, 2022).

Більшість механіків, які працюють на цивільних повітряних судах, отримують ліцензії від ФАА як «механіки планеру», «механік авіаційної силової установки», «інспектори повітряних суден». Інспектори повітряних суден перевіряють і схвалюють проведені ремонтні роботи (Federal Aviation Administration, 2024).

Механіки планеру отримують дозвіл на роботу з фюзеляжем, крилами, шасі, та іншими структурними частинами літака, у той час як механіки силової установки мають кваліфікацію для роботи з двигуном. Якщо механік має кваліфікацію «планер / силова установка», він має право працювати з будь якою частиною літака, а ті, хто має ліцензію інспектора може видавати сертифікати на проведені роботи, які були проведені іншими механіками. Сертифікат «планер / силова установка» свідчить про те, що механік відповідає вимогам щодо базових знань та стандартам щодо професійних навичок (Bureau of Labor Statistics, 2025). Механіки, які не мають сертифікати від ФАА, працюють під наглядом працівника, який має сертифікат механіка «планер / силова установка» до набуття досвіду необхідного для складання іспиту ФАА.

Техніки з авіоніки можуть отримати сертифікати від працедавців для здійснення спеціальних робіт. Вони також можуть отримати опційний сертифікат техніка авіаційної електроніки від організації Американська рада тестування та матеріалів (American Society for Testing and Materials, ASTM, 2025). Вони також можуть з кваліфікацією «планер» працювати з електронікою повітряного судна та системою пілотажно-навігаційних приборів. Техніки з авіоніки, які працюють з комунікаційним обладнанням, повинні мати ліцензію Федеральної Комунікаційної Комісії (ФКК) (Federal Communications Commission, FCC, 2025).

Достатня кількість механіків набувають кваліфікацію у Військових Силах, і роки роботи технічних працівників у Військових силах також зараховуються у професійний стаж. Для них пропонуються більш короткі програми у середньо-спеціальних закладах для вивчення навичок роботи з цивільними повітряними суднами перед складанням тесту на отримання ліцензії.

Менша кількість механіків набувають фах шляхом навчання на робочому місці. Для таких претендентів вимогою є закінчена середня освіта та хороший стан здоров'я. Досвід з ремонту та обслуговування автомобілів та інших видів механічних робіт вітається при прийнятті претендентів. Курси з математики, фізики, хімії та технічного креслення бажані для майбутніх технічних працівників з обслуговування повітряних суден, оскільки вони надають основу для розуміння операцій з ремонту та обслуговування (Bureau of Labor Statistics, 2025).

Не менше ніж 18 місяців досвіду роботи необхідно для отримання сертифікату ФАА з однієї кваліфікації, для подвійної кваліфікації необхідно мати 30 місяців досвіду роботи з двигунами та планером. Для того, щоб

отримати ліцензію інспектора, необхідно мати ліцензію для роботи з силовими установками та планером не менш ніж 3 роки. Претенденти на всі типи ліцензій також мають скласти письмовий та усний іспити, і на практиці продемонструвати їх здібність виконувати типи робіт, які підпадають під ліцензування (Bureau of Labor Statistics, 2025).

Для пілотів обов'язковим для початку роботи є отримання ліцензії комерційного пілота, виданого ФАА. Зазвичай новачки починають свою кар'єру як бортінженери та повинні мати відповідну ліцензію. Ліцензію пілота можна отримати у військових та цивільних льотних школах. Вимоги щодо стану здоров'я майбутніх пілотів дуже суворі: 20/20 зір, ідеальний слух, відсутність фізичних вад, які заважають швидкої реакції. Крім того, авіалінії вимагають 2 роки навчання і надають перевагу випускникам авіаційних коледжів.

Претенденти на посади бортпровідників також повинні мати ідеальний стан здоров'я. При цьому перевага надається випускникам коледжів і тим, хто має досвід роботи з людьми. Претенденти отримують необхідні навички безпосередньо в авіаційних компаніях. Кар'єрне зростання на цих посадах обмежене, хоча дехто з часом становляться директорами відділів з обслуговування клієнтів, інструкторами, представниками рекрутингових компаній (Bureau of Labor Statistics, 2025).

Під час найму механіків, працедавці надають перевагу випускникам авіаційних закладів технічного напрямку, які мають хорошу фізичну форму. Більшість механіків залишаються протягом професійного життя в галузі технічного обслуговування, дехто може піднятися по кар'єрній дробині до посади головного механіка, інспекторів, і навіть керівних посад (Schaffernak, Moesl, & Koglbauer, 2020, с. 8). Для деяких посад для технічного обслуговування повітряних суден необхідні сертифікати ФАА.

Особливі вимоги висуваються щодо підготовки операторів повітряного руху. Вони підпорядковуються ФАА та обираються через конкурентну Федеральну систему цивільних послуг. Претенденти проходять суворий відбір, складають тест. ФАА здійснює підготовку нових працівників на робочому місці та в Академії від ФАА. Всі працівники повинні мати сертифікати ФАА перед початком роботи. Кар'єрний шлях операторів повітряного руху можливий до посади супервізора та до посад вищої менеджерської ланки.

Повна середня освіта або комерційні курси в бізнес школах уможливають працевлаштування на загальні офісні посади. Однак, додаткове навчання на робочому місці необхідне для певних офісних посад. На адміністративні посади, посади, пов'язані з продажами зазвичай запрошуються випускники коледжів з таких спеціальностей: бізнес адміністрування, маркетинг, бухгалтерія, галузеві відносини, перевезення. Деякі авіакомпанії організовують програми підготовки з менеджменту для випускників коледжу, учасники яких працюють короткі періоди у різних

департаментів для отримання загального розуміння операцій авіа перевезень перед тим, як їх призначать в певний департамент (Ziskal, 2018).

Розглянемо більш детально особливості професійної діяльності технічних працівників з обслуговування повітряних суден в США. Важливо зазначити, що від рівня підготовки технічних працівників цивільної авіації залежить безпека польотів. Технічний авіа-персонал виконує планове інспектування, обслуговування, ремонтування повітряних суден відповідно до вимог ФАА. Для підтримки літаків в належному стані, придатного для здійснення польотів, інспекції проводяться в залежності від кількості годин здійснених польотів, календарних днів, комбінації цих чинників. Механіки можуть оглядати двигуни, працюючи з спеціальних дробин або платформ, у разі необхідності вилучають двигуни для ремонту, виявляють невидимі пошкодження за допомогою рентгену й спеціального магнітного обладнання, здійснюють заміну пошкоджених частин. Ремонту також підлягає поверхня літака, вимірюється напруга кабелів, перевіряють корозію, викривлення, тріщини в частинах фюзеляжу та крил. Після проведення ремонту, механіки перевіряють обладнання і переконуються у належно проведеному ремонті (Schaffernak, Moesl, & Koglbauer, 2020, с. 10).

Деякі механіки спеціалізуються на ремонтних роботах і використовують описання проблеми, що виникли під час польоту, надані пілотами. Наприклад, під час до польотної інспекції, пілот може виявити, що не працює датчик рівня палива. Для вирішення проблеми механік перевіряє електричне підключення, замінити датчик, або перевірити чи немає пошкодження дротів або замикання. Вони мають працювати якомога швидше, але з дотриманням вимог безпеки.

Механіки можуть працювати на різних типах літаків, лише на одному типі літака, або можуть спеціалізуватися на роботі на одній секції літака, наприклад, двигун або електрична система. У малих аеропортах механіки виконують зазвичай всі типи інспекцій та ремонтів на багатьох різних типах літаків (Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor, 1978, с. 6-7).

Станом на 2023 р. ринок праці США для механіків авіаційного обслуговування характеризувався багатокомпонентною структурою зайнятості: найбільша частка припадала на сферу обслуговування авіаперевезень – 31 %, далі йшли авіаперевезення – 24 %, виробництво аерокосмічної продукції та запасних частин – 17 %, федеральний уряд – 10 %, а також послуги кур'єрів та експрес-доставки – 5 %. Водночас кількість посад, які займали техніки з авіоніки, становила 21 900, що свідчить про стабільний попит на висококваліфікованих фахівців у цій сфері. Якщо розглядати найбільших роботодавців для техніків, то найбільша частка зайнятості припадала на виробництво аерокосмічної продукції та запасних частин – 40 %, обслуговування авіаперевезень – 33 %, професійні, наукові

та технічні послуги – 8 %, авіап перевезення – 7 %, а федеральний уряд – 6 % (Bureau of Labor Statistics, 2025). Такий розподіл увиразнює стратегічну важливість галузі для економіки США, адже вона охоплює як приватний сектор, так і державні структури, забезпечуючи значну кількість робочих місць і формуючи потребу у постійній підготовці кваліфікованого авіаційного персоналу.

На сайті Американського бюро статистики з праці чітко визначені професійні обов'язки *техніків з обслуговування повітряних суден*. Вони виконують наступні типи робіт: визначають механічні та електричні проблеми; ремонтувати крила, гальма, електричні системи, та інші компоненти; робити огляд зйомних частин літака щоб виявити дефекти; заміна дефектних частин з використанням інструментів; розуміння та виконання інструкцій виробника для ідентифікації специфікацій з ремонту; тестування частин літака за допомогою певних інструментів; перевірка виконаних робіт з ремонту та відповідності стандартам; запис проведених робіт з ремонту та обслуговування.

Техніки з обслуговування авіоники (комплексів пілотажно-навігаційного обладнання) мають такі обов'язки: перевірка електронного обладнання з використанням тестерів, вольтметрів, та інших інструментів; інтерпретація даних перевірок з метою визначення поломок та проблем в роботі; ремонт або заміна непрацюючих компонентів; збірка деяких компонентів та встановлення програмного забезпечення; встановлення інструментальних панелей з використанням відповідних механічних та електричних інструментів; вести журнал проведеного обслуговування та ремонту (Bureau of Labor Statistics, 2025).

Зазначимо, що для збереження операційної безпеки та надійності, літак та обладнання авіоники техніки виконують регулярне обслуговування, ремонти та огляд. Деякі механіки і техніки є «генералістами» (generalists), тобто вони можуть працювати на різних типах повітряних суден, таких як літаки, гелікоптери, космічні судна. Інші спеціалізуються в одній галузі, такий як обслуговування та ремонт двигуна або гідравлічної системи, або певного типу повітряного судна. Проведений аналіз відповідної літератури дозволяє більш детально схарактеризувати спеціалізації механіків з обслуговування повітряних суден та техніків авіоники (комплексів пілотажно-навігаційного обладнання) (Yi, & Yoo, 2018, с. 4).

Механіки з обслуговування планера та авіаційних силових установок – це сертифіковані генералісти, які можуть здійснювати ремонт та обслуговування більшості частин повітряного судна, включаючи двигуни, шасі, гальма. Деякі спеціальні види діяльності потребують додаткового досвіду роботи, а також сертифікації, яка, як свідчать джерела (Thulasy, Nohuddin, Nusyirwan, Rahim, Amrin, A., & Chua, 2022), підтверджує здатність виконувати складні завдання, що вимагають широкого спектра навичок і компетентностей.

Техніки авіоніки (комплексів пілотажно-навігаційного обладнання) – спеціалісти, які ремонтують та обслуговують електроніку повітряного судна, включаючи радіо-комунікативне обладнання та радар. Ті техніки, які мають рейтинг як механік з обслуговування планера можуть ремонтувати та обслуговувати комплекси пілотажно-навігаційного обладнання та електронну систему пілотажних приборів (бортова система індикації), але їм може знадобитися і інші ліцензії або сертифікати.

Уповноважений представник по питаннях льотної придатності здійснює перевірки, інспекції, та тестування повітряних суден для того, щоб забезпечити придатність літака до польотів. Існує два типу уповноважених: уповноважений з виробництва та уповноважений з обслуговування.

Авторизований механік з інспекції – це сертифіковані механіки, які можуть інспектувати літаки та повертати їх до сервісу. Ці механіки мають широкий спектр можливостей для обслуговування та ремонтування, таких як виконання всебічних щорічних інспекцій.

Ремонтники мають сертифікати, які дозволяють виконувати спеціальні професійні обов'язки. Сертифікати для ремонтників видаються ремонтними станціями.

Механіки з технічного обслуговування повинні мати добрий стан здоров'я, адже їхня робота часто передбачає піднімання важких деталей та інструментів. Спритність важлива для того, щоб залазити на висоту у разі необхідності, на такі місця як верх крила або фюзеляжу на великих літаках. Для виконання робіт механік має відповідати мінімуму інших вимог, серед яких вік, досвід роботи, сертифікат «планер», «силова установка», «планер / силова установка», «авторизований інспектор» (Bureau of Labor Statistics, 2025).

По мірі набуття механіками професійного досвіду уможливорюється їх поступове просування кар'єрними щаблями, розширення сфери професійних компетенцій. Найкращі пропозиції мають механіки з ліцензіями на роботу з фюзеляжем і силовою установкою, а також ті, хто мають ліцензію інспектора. Традиційний кар'єрний шлях таких працівників від механіка до головного механіка (або начальника групи), інспектора, головного інспектора, супервізора майстерні. В авіакомпаніях супервізори можуть просунутись на посади менеджерів вищої ланки, а за умов отримання додаткового навчання з бізнес управління, можливо відкриття власного бізнесу майстерень – з ремонту.

Зі зростанням професійного досвіду механіки здобувають можливість поступово переходити на керівні посади, зокрема головного механіка, головного інспектора або супервізора майстерні. Найкращі кар'єрні можливості мають ті, хто отримав кваліфікацію Авторизованого інспектора. Механіки з широким спектром досвіду у ремонтах та обслуговування мають можливість стати Інспекторами для FAA (Bureau of Labor Statistics, 2025).

Як відомо, визначення та оцінювання компетентностей персоналу в авіаційній галузі є критично важливими як для управління людськими ресурсами, так і для забезпечення безпеки, ефективності авіації (Güneş, Turhan, & Aşikeli 2025). Для нашого дослідження важливим є виявлення необхідних навичок і здібностей для роботи механіків з обслуговування повітряних суден. Зокрема, з-поміж цих навичок виокремлено такі:

Орієнтація на деталі. Механіки та техніки повинні прилаштовувати деталі літака точно відповідно до специфікацій. Наприклад, закручування гайок до певної тугості.

Механічні навички. Механіки та техніки повинні розуміти та інтерпретувати інструкції з ремонту, заміни та зборки компонентів літака.

Спритність. Механіки та техніки мають скоординовано рухати пальцями, руками для того, щоб брати, тримати, збирати частини літака.

Навички спостереження. Механіки та техніки повинні розпізнавати шуми двигуна, зчитувати показники датчиків, збирати іншу інформацію для винесення рішення щодо правильності роботи всієї системи.

Фізична сила. Механіки та техніки мають переносити та переміщувати важкі частини обладнання або повітряних суден, збиратися на літаки, утримувати баланс на висоті.

Навички вирішення проблеми. Вони мають знайти проблему обладнання літака і систем та визначити найкращий спосіб для її усунення (Bureau of Labor Statistics, 2025).

Крім того, майбутні технічні працівники з обслуговування повітряних суден мають володіти навичками читання звітів, листів і повідомлень англійською мовою (Masduki & Zakaria, 2020). Від них очікується підготовка ґрунтовних презентацій щодо результатів роботи, застосування ефективних невербальних методів комунікації для утримання уваги аудиторії, а також складання звітів (Masduki et al., 2020, с. 3069). Особлива увага приділяється й етикету електронного листування, знанню граматики й стилю в усній та письмовій комунікації, а також належному використанню невербальних засобів комунікації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, зростання чисельності населення та його доходів є ключовим чинником підвищення попиту на авіаперевезення, що, у свою чергу, зумовлює збільшення кількості літаків і потребу у відповідному розширенні штату механіків для їх обслуговування. Успішний професійний розвиток і кар'єрне зростання можливі для всіх категорій авіаперсоналу, причому значна частина програм підготовки реалізується безпосередньо авіакомпаніями. Для механіків з обслуговування повітряних суден найбільш поширеними шляхами здобуття кваліфікації є навчання у Військових силах, спеціалізованих середньо-спеціальних закладах, сертифікованих Федеральною авіаційною адміністрацією авіаційних закладах, а також шляхом навчання на робочому місці.

Роботодавці надають перевагу технічним працівникам, які мають ліцензії Федеральної авіаційної адміністрації. Водночас для успішного виконання професійних обов'язків механіки мають володіти низкою ключових компетентностей: зорієнтованістю на деталі, спритністю, навичками спостереження, фізичною витривалістю, здатністю до вирішення проблемних ситуацій. Важливу роль відіграє розвиток комунікативних навичок, зокрема англомовної фахової комунікації, які необхідні для забезпечення безпеки польотів та ефективної взаємодії в міжнародному авіаційному середовищі. Комплексність у підготовці авіаційних техніків забезпечується інтеграцією дидактичної, технологічної і нормативної складових у контексті відповідності міжнародним стандартам із урахуванням сучасних викликів авіаційної індустрії.

Подальший дослідницький пошук доцільно спрямувати на вивчення та аналіз особливостей організації освітнього процесу в авіаційних навчальних закладів США з метою виявлення конструктивних ідей у створенні сприятливих умов для забезпечення академічної успішності майбутніх фахівців авіаційної галузі.

Список використаних джерел

- Airframe-and-power-plant mechanic (aircraft mfg.; air trans.) alternate titles: aircraft. (2015). 621.281-014. DOT Dictionary of Occupational Titles Job Description. <https://occupationalinfo.org/62/621281014.html>
- Airlines for America. (2025). *Data & Statistics*. <https://www.airlines.org/>
- American Society for Testing and Materials, ASTM (2025). *What is ASTM?* https://www.wermac.org/societies/astm_part1.html
- Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor (2025). *Occupational Outlook Handbook, Aircraft and Avionics Equipment Mechanics and Technicians*. <https://www.bls.gov/ooh/installation-maintenance-and-repair/aircraft-and-avionics-equipment-mechanics-and-technicians.htm>
- Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor. (1978). *Air and water transportation occupations. Occupational Outlook Handbook*. Bureau of Labor Statistics, Washington, D.C.
- Chadwin, T., Kendall, R., & Yates, C. (2023). Designing and Implementation of a Capstone Jet Transition Course in Collegiate Aviation Flight Program Curriculum, *Journal of Instructional Pedagogies*, 28, 1–14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1383956.pdf>
- Federal Aviation Administration. (2024). *Become an Aviation Mechanic*. <https://www.faa.gov/mechanics/become>
- Federal Communications Commission, FCC (2025, January, 16). *Licensing Information*. <https://www.fcc.gov/licencing>
- Güneş, T., Turhan, U., & Açikel, B. (2025). Aircraft maintenance technician perceptions and evaluations about the safety culture and responsibility related competencies. *Journal of Aerospace Technology and Management*, 17, e0725. <https://doi.org/10.1590/jatm.v17.1367>
- Kearns, S.K., Mavin, T.J., & Hodge, S. (2016). Competency-Based Education in

- Aviation: Exploring Alternate Training Pathways (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315563220>
- Kendall, C.T., & Yates, R.R.C. (2023, March). Designing and implementation of a capstone jet transition course in collegiate aviation flight program curriculum. *Journal of Instructional Pedagogies*, 28, 1–14.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1383956>
- Mahmood, A.S., Saad, N.S.M. & Nur, N.M. (2023). Mirror, Mirror on the Wall, Which Skills Are Most Important in Aviation World?. In M. Koc, O. T. Ozturk & M. L. Ciddi (Eds.), *Proceedings of ICRES 2023 – International Conference on Research in Education and Science*. Cappadocia, Turkiye. ISTES Organization. 559–572.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED654762.pdf>
- Masduki, M., & Zakaria, N. (2020). Fulfilling the demand for workplace communication skills in the civil engineering industry. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 28(4), 3069–3087.
<https://doi.org/10.47836/PJSSH.28.4.32>
- Schaffernak, H., Moesl, B., & Koglbauer, I.V. (2020). Potential Augmented Reality Application Areas for Pilot Education: An Exploratory Study, *Educational Science*, 10(86), 1–18.
<https://www.doi.org/10.3390/educsci10040086>
- Thulasy, T.N., Nohuddin, P.N.E., Nusyirwan, I.F., Rahim, N.A., Amrin, A., & Chua, S. (2022). Skills assessment criteria for aircraft maintenance technician in the context of Industrial Revolution 4.0. *Journal of Aerospace Technology and Management*, 14, e3322.
<https://doi.org/10.1590/jatm.v14.1286>
- Yi, Y. K., & Yoo, & K.-E. (2018). A Study on Competitiveness Assessment Indicators for Global Aviation Training, *Organizations Journal of Education and Training Studies*, 6(8), 1–14.
<https://www.doi.org/10.11114/jets.v6i8.3373>
- Ziskal, Wayne S. (2018). The Law of Primacy and the Utility of a Jet Transition Course. *National Training Aircraft Symposium (NTAS)*. 19.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1117616>

Отримано / Received: 22.08.2025.
Прорецензовано / Revised: 01.10.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 04.11.2025.
Опубліковано / Published: 31.12.2025.

АВТОРСЬКІ ДЕКЛАРАЦІЇ

Етична політика

Автор(и) підтверджує(ють), що під час підготовки та подання статті було дотримано положень Етичної політики журналу, а також загальноприйнятих принципів академічної доброчесності відповідно до рекомендацій COPE (Committee on Publication Ethics).

Політика конфлікту інтересів

Автор(и) заявляє(ють), що не має(ють) жодного фактичного чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати, інтерпретацію або виклад матеріалів дослідження.

Цитування:

Вознюк, О. В., Дубасенюк, О. А., & Сидорчук, Н. Г. (2025). Формування стану усвідомленості в учасників освітнього процесу: зарубіжні практики освіти дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2(28), 139–150.
[https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.124-136](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.124-136)

УДК 374.7

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.124-136](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.124-136)

ФОРМУВАННЯ СТАНУ УСВІДОМЛЕНOSTІ В УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ЗАРУБІЖНІ ПРАКТИКИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Вознюк Олександр Васильович – доктор педагогічних наук, професор, професор Житомирського державного університету імені Івана Франка

Vozniuk Oleksandr – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Zhytomyr Ivan Franko State University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-4458-2386>

E-mail: alexvoz@ukr.net

Дубасенюк Олександра Антонівна – доктор педагогічних наук, професор, професор Житомирського державного університету імені Івана Франка

Dubaseniuk Oleksandra – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Zhytomyr Ivan Franko State University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9447-4527>

E-mail: dubasenyuk@ukr.net

Сидорчук Нінель Герандівна – доктор педагогічних наук, професор, професор Житомирського державного університету імені Івана Франка

Sydorchuk Ninel – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Zhytomyr Ivan Franko State University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2824-1562>

E-mail: sydorchukng@ukr.net

Анотація. Дослідження спрямоване на аналіз процесу формування стану усвідомленості в учасників освітнього процесу у контексті зарубіжного досвіду освіти дорослих. У статті підкреслюється, що ключовим завданням сучасної освіти є не лише передача знань, а й розвиток особистості дорослої людини як цілісного суб'єкта навчання, здатного до рефлексії, критичного мислення та творчої активності. Усвідомленість розглядається як базова умова ефективного освітнього

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Вознюк О. В., Дубасенюк О. А., & Сидорчук Н. Г., 2025

розвитку, що забезпечує здатність дорослого учня виходити за межі усталених когнітивних і поведінкових шаблонів, адаптуватися до нової інформації та приймати альтернативні точки зору. У статті узагальнено результати зарубіжних експериментів (Е. Лангер та ін.), які доводять, що створення психологічно безпечного середовища, надання свободи вибору та можливостей для відповідальності сприяють підвищенню активності, життєрадісності та тривалості життя дорослих учасників освітніх програм. Показано, що розвиток усвідомленості тісно пов'язаний із внутрішньою мотивацією, рефлексивністю, здатністю до творчого переосмислення досвіду, що, у свою чергу формує, основу для неперервної освіти, професійного зростання. Особливу увагу приділено андрагогічним підходам, які інтегрують лангеріанську концепцію усвідомленості у практику навчання дорослих, акцентуючи увагу на важливості активної уваги, гнучкості та залученості до освітнього процесу. Зроблено висновок, що формування стану усвідомленості є стратегічним завданням сучасної освіти дорослих, оскільки воно забезпечує розвиток автономності, відповідальності та здатності до самореалізації, а також створює підґрунтя для нової парадигми освіти, зорієнтованої на особистісний розвиток і неперервність навчання.

Ключові слова: освіта дорослих; неперервна освіта; андрагогіка; свобода; усвідомленість; особистість; цілепокладання; творча активність; відповідальність; доросла людина.

FORMATION OF A STATE OF AWARENESS AT EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS : FOREIGN PRACTICES OF ADULT EDUCATION

Abstract. The conducted research is aimed at analyzing the process of forming a state of awareness at participants of the educational process within the context of foreign experience in adult education. It emphasizes that the central task of modern education is not only the transmission of knowledge but also the development of the adult learner as a holistic subject of learning, capable of reflection, critical thinking, and creative activity. Awareness is presented as a fundamental condition of effective educational development, enabling adults to transcend established cognitive and behavioral patterns, adapt to new information, and accept alternative perspectives. The article synthesizes the results of international experiments (E. Langer and others), which demonstrate that creating psychologically safe environments, granting freedom of choice, and encouraging responsibility significantly increase activity, vitality, and well-being of adult learners. It is shown that awareness is closely linked to internal motivation, reflexivity, and the ability to creatively reinterpret experience, thereby forming the basis for lifelong learning and professional

growth. Special attention is given to andragogical approaches that integrate Langer's concept of mindfulness into adult learning practices, highlighting the importance of active attention, flexibility, and learner engagement. The study concludes that fostering awareness is a strategic objective of contemporary adult education, as it ensures the development of autonomy, responsibility, and self-realization, while laying the foundation for a new paradigm of education oriented toward personal growth and lifelong learning.

Key words: *adult education; lifelong education; andragogy; freedom; awareness; personality; goal-setting; creative activity; responsibility; adult.*

Постановка проблеми, її актуальність. Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні та світі дозволяє дійти висновку, що сучасна педагогічна наука перебуває у пошуку ефективних шляхів *розвитку* людини у контексті освіти, життєдіяльності, професійного зростання. Аналіз універсальної категорії «розвиток» дозволяє стверджувати, що ця категорія постає фундаментальною властивістю нашого світу, яка у різних пізнавальних контекстах отримала безліч проєкцій – «рух», «зміна», «еволюція», «трансформація», «процес», «перехід», «перетворення», «метаморфоза», «сходження» та ін.).

У контексті системи соціальних інститутів це фундаментальна категорія отримала назву «освіта» (що виявляє, у свою чергу, безліч проєкцій – «освітній маршрут», «школа», «навчання», «виховання», «викладання», «учіння» та ін.) як процес соціалізованого розвитку людини в контексті наріжного соціального інституту – школи, що охоплює сімейну школу (сімейну освіту), середню школу (середню освіту), вищу школу (вищу освіту), професійну школу (професійну освіту).

З огляду на те, що освіта відображає універсальну властивість світу – розвиток/рух, вона набуває якості безперервної освіти, тобто освіти впродовж життя. Насправді, освіта впродовж життя, яка має перетворювальну сутність та універсальний характер не може бути локальним, обмеженим у часі та просторі процесом, вона охоплює всі етапи життя людини.

Тому освіта реалізує всю освітньо-розвивальну траєкторію людського життя – минуле, сучасне і майбутнє людини, її дитинство, дорослий вік, похилий вік, які в цьому процесі формують інтегральну картину (Dubasenyuk, Voznyuk, 2025), коли освіта дорослих складається з результату освіти до-дорослої людини (охоплює і концентрує в собі всі аспекти до-дорослої освіти – знання, вміння, навички, компетенції, досвід, враження та ін.) і одночасно результати освіти майбутньої людини похилого віку, яка присутня в освіті дорослої людини у віртуальному/потенційно-імовірнісному стані як певна проєктивна сутність.

Таким чином, життя дорослої людини, а також процес освіти в дорослому віці занурені як у минуле (в дитинство), так і в майбутнє

(старість), що створює сплав минулого, сьогодення та майбутнього, в якому минуле впливає на сьогодення, на яке також впливає і майбутнє. Останній висновок знаходить своє відображення як у квантовій фізиці (Joseph, 2020; Meijerm 2012; Vedral, 2023) так і в психології (Bem, 2011).

Відтак, освіта за своєю сутністю постає неперервним процесом (неперервною освітою), який виявляє фундаментальний аспект – *цілепокладання*. Це передбачає, що освітній процес орієнтується як на безліч локальних цілей, так і на одну фундаментальну мету, яка в концентрованому вигляді інтегрує всі моменти й зміст освітнього процесу. Визначена фундаментальна мета постає в ролі системотвірного чинника освіти як цілісної системи.

Такою фундаментальною метою є особистість людини, яка охоплює весь просторово-часовий зміст людини та траєкторію її розвитку. Проблеми щодо вивчення, дослідження сутності особистості людини та психолого-педагогічних механізмів її формування завжди у центрі наукової уваги наукового співтовариства як в Україні, так і за кордоном.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Дослідження особистості за кордоном охоплює різні її аспекти, такі як проблеми глибинної сутності особистості (Funder, 2001), структура особистості (Cervone, 2005), її розвиток (Caspi et al. 2005; Hampson, 2012), креативні якості (Eysenck, 1993) тощо. Для нас важливими постають дослідження особистості як предмету освіти дорослих (Finger, Asun, 2001; Klinkhammer, et al., 2024), де акцентується увага на особистісній сутності освіти дорослих (Németh, 2017; Sörman, et al., 2024), коли особистість розуміється як наріжний аспект і мета освітнього процесу (Tennant, 1997).

У контексті української психолого-педагогічної думки особистість як наріжна категорія та предметна сфера сучасної науки може розумітися як термінальна мета розвитку людської істоти (І. Бех, І. Зязюн, В. Рибалка). Якості (характеристики) людської особистості постають наріжними й системотвірними серед таких, що характеризують людину як розумну мислячу істоту, як представника *Homo sapiens*.

В освітньому контексті особистість розглядається як інтегральний результат розвитку людини, що формується у взаємодії різних її здібностей, досвіду. Вона постає не лише як продукт навчання, а й як його провідна мета: забезпечення цілісності, автономності, здатності до саморозвитку. Освітній процес має бути спрямований на підтримку цього становлення, адже саме формування особистості є універсальною цінністю й надважливим орієнтиром освіти.

Ключова якість особистості – *свідомість/самосвідомість* як здатність людської істоти усвідомлювати себе через **рефлексію** – спроможність подивитися на себе з боку, здійснювати трансценденцію – вихід за межі актуальної даності, наявної ситуації. Зазначена якість передбачає свободу людини від детермінізму світу, що, власне, і робить

людину людиною, котра звільняється від тваринної долі біологічного робота і починає відповідати за свої вчинки: тільки вільна особа, спроможна контролювати певне коло соціальної реальності, може відповідати за свої дії (Miroshnuchenko & Voznyuk, 2023; Ryan & Deci, 2000).

Зазначимо, що особистість – це принципово вільна істота, яка характеризується свободою. У контексті наукових розвідок свобода реалізується як *внутрішня мотивація*, яка, у свою чергу, пов'язана з такими аспектами людини, як надситуативна активність, рефлексивність, абстрагування, транценденція наявної ситуації «тут і тепер», неадаптивна поведінка, вихід за межі потребово-ситуативної детермінації, звільнення від детермінізму світу, творча активність/діяльність, мудрість (як рефлексивна та емпатійна здатність людини приймати точку зору інших), свідомість/самосвідомість, – все те, що робить людину мислячою істотою, яка володіє «Я». Наведені процеси (феномени, поняття) постають як такі, що позитивно корелюють один з одним (Ryan & Deci, 2000; Manolov, & Voznyuk, 2019). Отже, у контексті зарубіжного досвіду освіти дорослих особистість постає як вільний суб'єкт, свобода якого реалізується через внутрішню мотивацію. Вона проявляється у рефлексивності, творчості, здатності приймати альтернативні погляди. Ці процеси формують основу усвідомленості – ключової умови ефективного розвитку дорослої людини в освітньому процесі.

Важливо також зазначити, що творча активність сприяє фізичному та психологічному здоров'ю людини, адже відкриває її до невизначеності, парадоксів і хаосу, що є фундаментальною характеристикою мислення Homo sapiens. Ця здатність поєднувати протилежні стани й цінності (дипластія) формує основу розвитку мислячої особистості (Manolov, & Voznyuk, 2019). Водночас нездатність працювати з невизначеністю породжує когнітивний дисонанс і внутрішній конфлікт (Festinger, 1956), що призводить до емоційної напруги, зниження життєвого тону, і, як наслідок, до хвороб.

У цьому контексті наведемо думку польського психіатра А. Кемпінського (Antoni Kępiński), який зазначав про глибоко прихований потяг людської істоти до вічності, до руйнування бар'єрів між зовнішнім та внутрішнім світом, «до розчинення у Всесвіті», що також реалізується у прагненні до творчості. При цьому творча людина принципово володіє дипластичною здатністю оперувати парадоксом/абсурдом як категорією, що реалізує дипластію.

Відтак, свідомість як характеристика й умова свободи людини актуалізується через усвідомлення людиною себе завдяки *здатності рефлексувати*, виходити за межі актуальної даності.

Рефлексивність як здатність людини помічати нове, бути присутнім у кожному життєвому моменті як спостерігач позитивно впливає на всі сфери: здоров'я, відносини, роботу, творчість. Це зазначає у книзі

«Усвідомленість» авторка *теорії усвідомленості* Еллен Лангер (Ellen Langer), яка аналізує шляхи й інструменти досягнення дорослою людиною стану усвідомленості (Langer, 1989). Е. Лангер уперше розглянула усвідомленість у всьому розмаїтті її аспектів ще в 90-ті роки XX століття. Наведена книга та численні статті постали результатом понад 50 наукових експериментів, у контексті яких науковці вивчали умови та чинники (увага, інтуїція, мислення, самоконтроль, автоматична поведінка тощо) стану усвідомленості (Langer, 1997, 2000). Авторка пояснює, чому усвідомленість допомагає дорослій людині розуміти себе та оточуючих, творчо діяти та виявляти інтуїцію, схвалювати рішення, реагувати на події більш ефективно, ніж у звичайному стані неусвідомленості, в якому перебуває більшість людей значний відрізок свого життя.

Мета дослідження – проаналізувати розвиток здатності до рефлексії як один із шляхів формування стану усвідомленості в учасників освітнього процесу, що передбачає аналіз деяких теорій особистості, а також актуалізацію концепції Е. Лангер (E. Langer) щодо формування стану усвідомленості, що закладає підвалини для розробки нової парадигми освіти дорослих.

Методи дослідження. Основним методом, який використовувався у нашому дослідженні, був метод теоретичного аналізу та синтезу проблемного поля дослідження, який доповнювався 1) положеннями сучасних теорій особистості (І. Бех, І. Зязюн, В. Рибалка), зокрема теорії, що розуміє особистість, яка реалізує рефлексивність, надситуативну активність, неадаптивну поведінку, характеризується творчою активністю, внутрішньою мотивацією (Е. Деці, Р. Райан – E. Deci, R. Ryan), 2) традиційною парадигмою андрагогіки (М. Ноулз – M. Knowles) та принципами неперервної освіти, 3) концепцією Е. Лангер (E. Langer) щодо формування стану усвідомленості, яка актуалізує лангеріанський підхід до освітнього процесу та постає експериментальною основою для розробки нової парадигми освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 70-х роках минулого століття у час, коли соціальна психологія увійшла у стан когнітивної революції, Е. Лангер поставила питання, пов'язане з тим, яким чином люди усвідомлюють самих себе і навколишній світ і як часто відбувається цей процес. Після десятиліть досліджень вона зробила висновок, що неусвідомленість – доволі часте явище. Це привело Е. Лангер до іншого висновку: всі наші проблеми, як особисті, міжособистісні, так і професійні й громадські, тим чи іншим чином походять зі стану неусвідомленості, який постає доволі розповсюдженим станом сучасних людей (Langer, Rodin, 1977; Thornton, McEntee, 1995).

Дослідження, проведені Е. Лангер та її колегами дозволяють говорити про *лангеріанський підхід до освітнього процесу*, який має важливе значення для освіти дорослих (Sternberg, 2000). Наукові

результати Е. Лангер значною мірою вплинули на формування **нової парадигми освіти дорослих**, яка виявляє важливість активної уваги, гнучкості та віри дорослої людини у здатність змінюватися та контролювати своє життя, що є вкрай важливим в андрагогічному процесі (Fatemi, 2014; Frauman, 2011) та постає наріжним **механізмом розвитку особистості дорослої людини**.

Нова парадигма освіти дорослих, спрямована на розвиток особистості дорослої людини, відповідно до Е. Лангер, передбачає формування стану усвідомленості в учасників освітнього процесу, що розвиває рефлексивне, уважне, гнучке мислення як здатність людей адаптуватися до нової, іноді невизначеної, інформації, як спроможність долати поведінкові шаблони. За таких умов стан усвідомленості заохочує дорослих людей бути більш залученими до соціальних процесів, розглядати та розуміти різні точки зору та застосовувати знання в нових ситуаціях, розвиваючи навички критичного мислення та здатність ефективно вирішувати проблеми діяльності та життя (Armstrong, 2019).

На відміну від традиційної андрагогічної парадигми, підвалини якої розроблені Малкольмом Ноулзом (Malcolm Knowles), що зосереджується на традиційних принципах навчання дорослих (таких як самостійність, досвід, практична спрямованість освітнього процесу, його творча мотивація та ін.), лангеріанський підхід по новому акцентує увагу на особистісно-орієнтованому, суб'єктному підходах, а також значно збагачує андрагогіку когнітивним, психологічним, духовним аспектами (Alexander, & Langer, 1990).

Для прикладу розглянемо дослідження в будинку для людей похилого віку штату Коннектикут, яке проводилося спільно з Джудіт Родін (Judith Rodin). Людям пропонувалося приймати свідомі (й відповідальні, оскільки відповідальність реалізується як властивість вільної людини, здатної впливати на себе и оточення) рішення у процесі життєдіяльності. Так розпочалися дослідження у контексті «*Розум/міло*» (Langer, Rodin, 1977). Так, у контексті зарубіжного досвіду освіти дорослих показовим є експеримент, проведений у будинку для людей похилого віку, спрямований на оцінку впливу особистої відповідальності та свободи вибору на якість життя мешканців. Учасникам експериментальної групи надали можливість самостійно визначати розпорядок дня та доглядати за обраними кімнатними рослинами. Уже через півтора року вони демонстрували вищий рівень активності, життєрадісності та уважності порівняно з контрольною групою, позбавленою права вибору. Важливим результатом стало й суттєве зниження смертності: у групі, де учасники самостійно приймали рішення, кількість померлих була майже удвічі меншою. Анкетування та поведінкові спостереження підтвердили, що надання свободи вибору сприяє формуванню стану усвідомленості, підвищує рівень добробуту та продовжує тривалість життя.

Подальші дослідження засвідчили, що стан усвідомленості

стимулює творчий підхід, коли увага зосереджується власне на процесі, а не лише на його результаті. Показовим є приклад компанії, яка, отримавши «неефективний» клей, замість визнання невдачі використала його властивості для створення самоклеючих стікерів, що стали інновацією світового масштабу. Натомість стан неусвідомленості часто блокує інновації: завищені очікування та схильність трактувати відхилення від плану як марність результату породжують помилки у визначеннях, інтерпретаціях і способах використання продуктів чи знань. Усвідомленість відкриває простір для переосмислення й творчого застосування навіть «невдалих» рішень.

Отже, стан неусвідомленості часто стає перешкодою в освітньому процесі, породжуючи завищені очікування та схильність трактувати будь-які відхилення від плану як невдачу. У таких умовах виникають неусвідомлені помилки – у визначеннях, інтерпретаціях, способах використання знань. Дослідження Е. Лангер показали, що різні способи подання інформації впливають на рівень усвідомленості: учасники, яким пропонували переосмислити властивості «невдалого» продукту без прив'язки до його первинного призначення, демонстрували значно більшу винахідливість та позитивність. Попри поширене уявлення, що постійна усвідомленість є виснажливою, експерименти доводять протилежне: труднощі створюють не сама усвідомленість, а тривожність і низька самооцінка. Усвідомленість, навпаки, відкриває можливості для задоволення від діяльності, зменшує відчуття часу та формує відчуття повноти життя, що особливо помітно у досвіді відкриття нового – наприклад, під час подорожей.

Наведемо це один приклад: під час одного дослідження Е. Лангер запропонували двом групам людей оцінити мультфільм, який вони переглядали. Одна група сприймала завдання як роботу, інша – як гру, розвагу. Результати засвідчили, що ті, хто трактував процес як гру, отримали значно більше задоволення. Водночас учасники «робочої» групи відчували втому, нудьгу. Це підтверджує, що стан усвідомленості й спосіб інтерпретації діяльності безпосередньо впливають на якість досвіду.

Особливо відомими і важливими для андрагогіки є також дослідження Е. Лангер, яке отримало назву «*Проти годинникової стрілки*» (Counterclockwise study), яке вивчало вплив стану самосвідомості людини на процеси її старіння та можливість затримати цей процес; дослідження, в якому одяг використовується як тригер стереотипів щодо старіння людини; експеримент з готельними покоївками (Crum, Langer, 2007).

Відтак, стан усвідомленості в учасників освітнього процесу, який реалізується у контексті формування здатності до рефлексії, постає одним із основних інструментів формування особистості учасників освітнього процесу. Учасниками освітнього процесу у контексті нашого дослідження є як дорослі люди, так і студенти університетів – майбутні

педагогу/вихователі закладів освіти.

Формування рефлексії на емоційно-поведінковому рівні реалізується у формуванні/активізації емпатії – здатності до співпереживання, яка виявляє емоційно-рефлексивну позицію індивіда (Machost, Stains, 2023).

Розвиток рефлексивної позиції людини ґрунтується на формуванні абстрактно-логічного, поняттєвого мислення (Voznyuk, Hogobets, 2023), що забезпечує здатність до самостійного абстрагування, а також на розвитку рольового начала через рольові тренінги, практики особистісного зростання як суттєві соціалізаційні механізми, відповідно до Т. Парсонса (T. Parsons). Спостереження й дані клінічної психіатрії підтверджують, що поведінка людини варіюється залежно від ситуації, що свідчить про гнучкість її рольового репертуару. Втрата цієї лабільності призводить до обмеженості соціальної поведінки, тоді як розширення ролей відкриває шлях до надрольової, творчої активності, яка забезпечує самобутність і гармонію з собою та світом (О. Донченко).

Розвиток рольового потенціалу людини у контексті розвитку механізмів емпатії передбачає такі процеси, як «життя в образі», «перенесення себе в життєві ситуації інших людей», «перевтілення», «ідентифікація з іншими» та ін. Специфічним для емпатії є механізм уявного перенесення себе, свого реального «Я» в ситуацію того об'єкта, в образ якого людина вживається. Така проєкція «Я» за межі актуальної даності одночасно постає інструментом розвитку особистості людини.

Одним із дієвих інструментів розвитку рефлексивної позиції дорослої людини є введення щоденника, що постає у тому числі потужним терапевтичним засобом. При цьому, можна говорити про деякі стратегії ведення щоденника, наприклад про *freewriting* (*free-writing*, вільний виклад думок, «потік думок»), у ході якого людина не замислюється про сенс, послідовність чи зрозумілість продукovanого тексту, намагаючись вивільнити приховані аспекти свого життя, знайти нові рішення та ідеї (Cole, 1997; Galea, 2012; Griffin, 2003).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дає змогу дійти висновку, що особистість людини постає інтегральним новоутворенням – системотвірним аспектом людської сутності у просторово-часовому сенсі. У контексті нелінійно-синергетичної методології особистість може тлуматися як емерджентна сутність, результат усіх моментів (динамічно-просторовий вимір дорослої людини) та елементів (просторовий вимір людини) людської істоти за синергетичним принципом «ціле більше частин». За таких умов особистість постає як цілісна сутність, присутня на всіх етапах розвитку людини, й визначає термінальну мету її становлення, водночас млугуючи універсальною метою освітнього процесу. Стан усвідомленості відображає ключовий вимір особистості, що забезпечує дорослій людині можливість бути творчою, гармонійною, здоровою, вільною.

Формування стану усвідомленості в освіті дорослих постає як ключовий чинник розвитку особистості, ефективності освітнього процесу. Усвідомленість забезпечує здатність дорослого учня виходити за межі ситуативної детермінації, критично осмислювати власний досвід, приймати альтернативні точки зору, творчо переосмислювати інформацію. Зарубіжні дослідження (Е. Langer та ін.) доводять, що свобода вибору, відповідальність і активна участь у навчанні сприяють підвищенню життєвої активності, психологічного добробуту та навіть тривалості життя. Це підтверджує, що усвідомленість є не лише психологічною характеристикою, а й освітньою цінністю, яка формує основу неперервної освіти, професійного зростання дорослої людини.

У контексті андрагогіки усвідомленість інтегрує традиційні принципи навчання дорослих (М. Knowles) з новими підходами, що акцентують на гнучкості мислення, активній увазі та здатності долати когнітивні шаблони. Це відкриває простір для інновацій, розвитку критичного мислення, формування здатності дорослих адаптуватися до умов невизначеності. Таким чином, формування стану усвідомленості слід розглядати як стратегічне завдання сучасної освіти дорослих, яке забезпечує гармонійний розвиток особистості у професійному, соціальному та особистісному вимірах, закладає підвалини нової парадигми неперервної освіти, зорієнтованої на особистісне зростання, самореалізацію.

За таких умов, розробка психолого-педагогічних інструментів (методів, технологій, стратегій, шляхів) розвитку рефлексивної позиції учасників освітнього процесу постає актуальним і *перспективним напрямом* андрагогічних досліджень, що дозволить обґрунтувати основи нової парадигми освіти дорослих.

Список використаних джерел

- Abdulkareem, H., Hassan, A. & Suleiman, A. (2023). Personality Traits as Correlate of Adult Education Students' Study Habits. *Indonesian Journal of Multidisciplinary Research*, 3, 203–218. <https://doi.org/10.17509/ijomr.v3i2.56215>
- Alexander, C.N., & Langer, E.J. (Eds.). (1990). *Higher stages of human development: Perspectives on adult growth*. Oxford University Press.
- Armstrong, T. (2019). *Mindfulness in the Classroom: Strategies for Promoting Concentration, Compassion, and Calm*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bem, D. J. (2011). Feeling the future: Experimental evidence for anomalous retroactive influences on cognition and affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(3), 407–425. <https://doi.org/10.1037/a0021524>
- Caspi, A. et al. (2005). Personality development. *Annual Review of Psychology*, 56, 453–484. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141913>
- Cervone, D. (2005). Personality architecture: Within-person structures and processes. *Annual Review of Psychology*, 56, 423–452.

<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070133>

- Cole, A. L. (1997). Impediments to reflective practice: Toward a new agenda for research on teaching. *Teachers and Teaching*, 3(1), 7–27.
- Crum, A.J., & Langer, E.J. (2007). Mind-set matters: exercise and the placebo effect. *Psychol Sci*, 18(2), 165–171. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01867.x>
- Dubasenyuk, O., & Voznyuk, O. (2025). Andragogical aspects of training competent future teachers: experience of Poland, Ukraine and the world. *New Technologies of education*, 99. <https://doi.org/10.52256/2710-3560.2025.99.20>
- Eysenck, H.J. (1993). Creativity and personality: Suggestions for a theory. *Psychological Inquiry*, 4(3), 147–178. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0403_1
- Fatemi, S.M. (2014). Exemplifying a Shift of Paradigm: Exploring the Psychology of Possibility and Embracing the Instability of Knowing. *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness* (eds A. Ie, Ch.T. Ngoumen, E.J. Langer), Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons Limited, 115–138. <https://doi.org/10.1002/9781118294895.ch6>
- Finger, M. & Asun, J. (2001). *Adult Education at the Crossroads: Learning Our Way Out. Global Perspectives on Adult Education and Training*. Zed Books.
- Frauman, E. (2011). Incorporating the Concept of Mindfulness in Informal Outdoor Education Settings. *Journal of Experiential Education*, 33(3). <https://doi.org/10.1177/105382590113300303>
- Funder, D.C. (2001). Personality. *Annual Review of Psychology*, 52, 197–221. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.197>
- Galea, S. (2012). Reflecting reflective practice. *Educational Philosophy and Theory*, 44(3), 245–258. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00652.x>
- Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice*, 4(2), 207–220.
- Hampson, S. E. (2012). Personality processes: mechanisms by which personality traits «get outside the skin». *Annual Review of Psychology*, 63, 315–339. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100419>
- Joseph, R. (2020). *Paradoxes of Time Travel: The Uncertainty Principle, Wave Function, Probability, Entanglement, Quantum Physics, Multiple Worlds*. Cosmology Science Publishers.
- Klinkhammer, D. et al. (2024). Exploring the Association Between Adult Education, Personality Traits, and Civic Participation: An Analysis of National Education Panel Study Data. *Adult Education Quarterly*, 74(4), 283–301. <https://doi.org/10.1177/07417136241255677>
- Langer, E., & Rodin, J. (1977). Longterm Effects of a Control-Relevant Intervention Among the Institutionalized Aged. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 897–902.
- Langer, E.J. (1989). *Mindfulness*. Cambridge, MA: De Capon Press.
- Langer, E.J. (1997). *The power of mindful learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Langer, E.J. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological*

- Science, 9(6), 220–223. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00099>
- Machost, H. and Stains, M. (2023). *Reflective Practices in Education: A Primer for Practitioners*. <https://doi.org/10.1187/cbe.22-07-0148>
- Manolov, M., & Voznyuk, A. (2019). On the problem of human consciousness: from facts to theoretical speculations. *Diogenes*, 7(1), 48–62. Veliko Tarnovo, Bulgaria. <https://doi.org/10.54664/MTAC9243>
- Meijer, D. (2012). Meijer D. K. F. (2012). The Information Universe. On the Missing Link in Concepts on the Architecture of Reality. *Syntropy Journal*, 1, 1–64.
- Miroshnychenko, O., & Voznyuk, O. (2023). The motivation component of readiness for professional activities in the applicants for higher pedagogical education. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 3(114), 118–137. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.3\(114\).2023.118-137](https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(114).2023.118-137)
- Németh, B. (2017). The role of person and personality in adult education: Adult educators with changing missions and engagements. *Andragoske studije*, 9-26. <https://doi.org/10.5937/ANDSTUD1702009N>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sörman, D. E. et al. (2024). The influence of personality traits on engagement in lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 43(2–3), 259–276. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2343013>
- Sternberg, R.J. (2000). Images of Mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 11–26. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00149>
- Tennant, M. (1997). *Psychology and Adult Learning*. Psychology Press.
- Thornton, L., & McEntee, M. (1995). Learner-centered schools as a mindset, and the connection with mindfulness and multiculturalism. *Theory into Practice*, 34, 250–257. <https://doi.org/10.1080/00405849509543688>
- Vedral, V. (2023). The Everything-Is-a-Quantum-Wave Interpretation of Quantum Physics. *Quantum Reports*, 5(2), 475–480. <https://doi.org/10.3390/quantum5020031>
- Voznyuk, O. V., & Hogobets, S. M. (2023). The formation of conceptual thinking in the participants in the educational process: a systemic approach. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 4(115), 50–64. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.4\(115\).2023.5](https://doi.org/10.35433/pedagogy.4(115).2023.5)

Отримано / Received: 01.09.2025.
Прорецензовано / Revised: 09.10.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 10.11.2025.
Опубліковано / Published: 31.12.2025.

АВТОРСЬКІ ДЕКЛАРАЦІЇ

Етична політика

Автор(и) підтверджує(ють), що під час підготовки та подання статті було дотримано положень Етичної політики журналу, а також загальноприйнятих принципів академічної доброчесності відповідно до рекомендацій COPE (Committee on Publication Ethics).

Політика конфлікту інтересів

Автор(и) заявляє(ють), що не має(ють) жодного фактичного чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати, інтерпретацію або виклад матеріалів дослідження.

Цитування:

Franc, M. (2025). Prestiż zawodowy koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej w Rzeczypospolitej Polskiej: rozważania na temat retrospektywy i perspektywy. *Oświata dorosłych: teoria, досвід, перспективи*, 2(28), 151–165.
[https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.151-165](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.151-165)

УДК 364.01 (072)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.151-165](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.151-165)

**PRESTIŻ ZAWODOWY KOORDYNATORA RODZINNEJ
PIECZY ZASTĘPCZEJ W RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ:
ROZWAŻANIA NA TEMAT RETROSPEKTYWY I PERSPEKTYWY**

Franc Małgorzata – doktor nauk humanistycznych, Instytut Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu Adiunkt na Kierunku Pedagogika, Łódź, Polska

Франц Малгожата – доктор гуманітарних наук, доцент кафедри педагогіки Інституту соціальних наук Вищої школи бізнесу та наук про здоров'я, Лодзь, Польща

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0923-4538>

E-mail: malgorzatafranc@gmail.com

Streszczenie. Artykuł przedstawia wyniki badań dotyczących prestiżu zawodowego koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej w Rzeczypospolitej Polskiej: przegląd z elementami retrospektywy i perspektywy. Jest to zawód nowy (Ustawy z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej), a obowiązki koordynatora obejmują zapewnienie dostępu do specjalistycznej (m.in. psychologicznej, reedukacyjnej, rehabilitacyjnej itp.) pomocy rodzinom zastępczym, a także wsparcie pełnoletnich wychowanków. Rodzinna piecza zastępcza funkcjonuje w formie rodzin spokrewnionych, niezawodowych i zawodowych (w tym specjalistycznych). Praca ta wiąże się z systematycznymi wizytami w środowisku, obserwacją, monitorowaniem sytuacji dziecka (edukacyjnej, zdrowotnej, emocjonalnej) oraz współpracą z szerokim gronem instytucji, w tym sądami, szkołami i poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Hipotetycznie ten społecznie cenny zawód powinien zajmować wysokie miejsce w skali prestiżu zawodowego. Celem badania było ustalenie poziomu prestiżu zawodu koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej w oczach samych koordynatorów. Analiza wyników wykazała, że w oczach samych koordynatorów prestiż tego zawodu nie jest wysoki: 0% ankietowanych wskazało na wysoki poziom prestiżu, 58,33% respondentów określiło go jako średni, 33,33% – jako niski. Głównymi czynnikami obciążającymi ten zawód

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Franc M., 2025

okazały się: niskie wynagrodzenie, niedocenianie pracy koordynatora przez rodziny zastępcze, niewystarczające wyposażenie techniczno-materialne, trudności komunikacyjne z rodziną zastępczą, a także niedoskonały system rozwoju zawodowego. Czynniki, które motywują koordynatorów do pozostania w zawodzie, są: system zadań, różnorodne formy pracy – dzięki czemu praca nie jest monotonna, oraz możliwość zarządzania własnym czasem. Podsumowując, prestiż zawodu koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej, pomimo jego wysokiej użyteczności społecznej, jest obniżony przez niskie wynagrodzenie, aspekty organizacyjno-techniczne pracy oraz niedoskonały system rozwoju zawodowego, które stanowią główne atrybuty negatywnie wpływające na prestiż. Jednocześnie, pozytywne atrybuty, takie jak elastyczność systemu pracy i różnorodność zadań, są kluczową motywacją dla doświadczonych koordynatorów.

Słowa kluczowe: koordynator rodzinnej pieczy zastępczej; rodzinna piecza zastępcza; prestiż zawodowy; Rzeczpospolita Polska.

ПРОФЕСІЙНИЙ ПРЕСТИЖ КООРДИНАТОРА СІМЕЙНОЇ ОПІКИ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА: ПОГЛЯД З ЕЛЕМЕНТАМИ РЕТРОСПЕКТИВИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. У статті представлено результати дослідження професійного престижу координатора сімейної опіки в Республіці Польща з урахуванням елементів ретроспективи і перспективи. Ця професія є новою. Обов'язки координатора передбачають забезпечення доступу до спеціалізованої (психологічної, реабілітаційної та ін.) допомоги патронатним сім'ям, а також підтримку повнолітніх вихованців. Сімейна опіка функціонує у вигляді споріднених, незаіятих та професійних сімей. Робота координатора пов'язана зі систематичними візитами в середовище, спостереженням, моніторингом ситуації дитини (освітньої, емоційної, а також її фізичного й психологічного здоров'я) та співпрацею з широким колом інституцій, включаючи суди, школи, психолого-педагогічні консультації. Гіпотетично ця соціально цінна професія повинна займати високий рівень у шкалі професійного престижу.

Метою дослідження було встановлення рівня престижу професії координатора сімейної опіки серед самих координаторів. Аналіз результатів показав, що для координаторів престиж цієї професії не є високим: 0% опитаних вказали на високий рівень престижу, 58,33% респондентів визначили його як середній, 33,33% – як низький. Основні фактори, що роблять цю професію обтяжливою: низька заробітна плата, недооцінка роботи координатора патронатними сім'ями, недостатнє матеріально-технічне забезпечення, комунікаційні труднощі з патронатною сім'єю, недосконала система професійного розвитку.

Чинниками, що спонукають координаторів залишатися в професії, є: система завдань, різні форми роботи – в результаті робота не є монотонною, можливість управління власним часом. Отже, загалом престиж професії координатора сімейної опіки, попри її високу соціальну корисність, знижується через низьке винагородження, організаційно-технічні аспекти роботи та недосконалу систему професійного зростання. Водночас, позитивні чинники, такі як гнучкість системи праці та різноманітність завдань, є ключовою мотивацією для досвідчених координаторів сімейної опіки.

Ключові слова: сімейна опіка; координатор сімейної опіки; професійний престиж; Республіка Польща.

Określenie problemu badawczego i jego znaczenie. Z najnowszych danych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS 09.05.2024 r.) wynika, że w Polsce rośnie liczba dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej. Na koniec 2023 r. 75,3 tysięcy dzieci przebywało w pieczy zastępczej, z tego 58,2 tysiące w rodzinnej pieczy zastępczej. W stosunku do roku poprzedniego liczba dzieci umieszczonych w różnych formach pieczy zastępczej wzrosła o 3,5%. Na koniec 2023 r. rodzinna piecza zastępcza funkcjonowała w formie rodzin zastępczych spokrewnionych, niezawodowych i zawodowych, których było 35 978. Wśród rodzin zastępczych rodziny spokrewnione stanowiły 63,8%, rodziny niezawodowe – 30,4%, a rodziny zawodowe – 5,8%. 53,1% osób pełniących funkcję rodziny zastępczej to osoby w wieku 51–70 lat.

Nad prawidłowością funkcjonowania rodziny zastępczej czuwa koordynator rodzinnej pieczy zastępczej.

Koordynator rodzinnej pieczy zastępczej to nowy zawód, którego powstanie stanowi wyraz konieczności specjalizowania się pracowników wspierających specyficzne środowiska rodzinne, jakimi są rodziny zastępcze. W projektowaniu obowiązków koordynatorów skupiono się przede wszystkim na wspieraniu rodziny zastępczej w jej naturalnym środowisku, a także na podniesieniu jakości świadczonej pomocy (Gebel, 2017a, 226).

Koordynator rodzinnej pieczy zastępczej, poprzez wizyty w środowisku społecznym i kontakty z przedstawicielami środowiska wychowawczego dziecka – zgodnie z ideą metody indywidualnych przypadków – diagnozuje problemy rodziny zastępczej i dziecka w niej umieszczonego, sporządza plan pomocy dziecka, pracuje z przypadkiem.

We wszystkich powiatach województwa łódzkiego zostali zatrudnieni koordynatorzy rodzinnej pieczy zastępczej. Łącznie na terenie województwa zatrudnionych jest 106 koordynatorów. Najwięcej koordynatorów rodzinnej pieczy zastępczej zatrudnia Miasto Łódź. W porównaniu ze stanem na 31 grudnia 2022 r. nastąpił spadek liczby koordynatorów o 6,2% (Wydział ds. Rodziny i Pieczy Zastępczej, 2024).

Zainteresowania niniejszego artykułu orientowane są na zawód koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej. Wydaje się, że zawód koordynatora powinien plasować się wysoko w skali prestiżu zawodowego, zaś praca koordynatora winna być oceniana jako cenna społecznie.

Celem badania było ustalenie poziomu prestiżu zawodu koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej w oczach samych koordynatorów.

Metody badawcze. Instrumentarium badawcze skonstruowano w oparciu o synergiczne połączenie metod ilościowych i jakościowych. Podstawą było badanie ilościowe przeprowadzone za pomocą ankietyzacji (kwestionariusza), co umożliwiło zebranie usystematyzowanych danych na temat poziomu prestiżu zawodowego koordynatorów rodzinnej pieczy zastępczej, zapewniając tym samym statystyczną wiarygodność i reprezentatywność uzyskanych wyników. Do metod jakościowych zaliczono analizę pytań otwartych, która pozwoliła na głębsze zrozumienie i interpretację trudności, barier oraz czynników motywacyjnych w działalności zawodowej. Zastosowanie metody indywidualnego przypadku – polegające na wnikliwej obserwacji i systematycznych wizytach środowiskowych – umożliwiło ujawnienie kontekstów interakcji społecznych oraz specyfiki roli zawodowej w warunkach rzeczowych. Wybrane instrumentarium badawcze przyczynia się do zapewnienia integralności badania oraz rzetelności i obiektywizmu uzyskanych rezultatów.

Prezentacja i analiza wyników badań.

Praca/zawód. W definicji encyklopedycznej pracę ludzką określa się jako wysiłek w celu uzyskania czegoś użytecznego, zastosowanie sił fizycznych i psychicznych do wykonania rzeczy lub spełnienia usług. T. Tomaszewski przez pracę rozumie społeczny system działalności człowieka, której celem jest zaspokojenie różnych potrzeb (Tomaszewski, 1964). Odmienny charakter ma definicja Z. Pietrasińskiego, określająca pracę jako *wykonanie czynności społecznie użytecznych w celu uzyskania wynagrodzenia materialnego* (Pietrasiński, 1965, s. 31). Według Słownika Języka Polskiego (Szymczak, 1992) praca to świadoma, celowa działalność człowieka zmierzająca do wytworzenia określonych dóbr materialnych lub kulturalnych, będąca podstawą i warunkiem istnienia i rozwoju społeczeństwa.

W dzisiejszych czasach praca niewątpliwie stanowi wielką wartość w życiu współczesnego człowieka jako źródło dochodów, warunków życiowych i socjalnych pracownika i jego rodziny, czy też prestiżu. Niemalą rolę odgrywa także możliwość kontaktów z ludźmi w miejscu pracy. Taki kontakt z otoczeniem wpływa bardzo pozytywnie na samopoczucie człowieka i zaspakaja wiele cennych potrzeb społecznych. Dla wielu ludzi praca jest po prostu sensem życia, nadaje rytm życiu. Niektórzy nie mogą znieść beczynności, nagłego rozluźnienia związków z dawnymi kolegami z pracy, izolacji, ogarniającego poczucia starości i odrzucenia po zakończeniu kariery zawodowej. Jak pisze T. Tomaszewski (1984) wartości są realizowane po to, by jednostka mogła osiągnąć pełnię istnienia, dobrostan fizyczny i psychologiczny.

Wartością staje się dla człowieka to, co jest niezbędne do jego życia, uzyskania komfortu fizycznego i psychicznego, poczucia bycia potrzebnym i szczęśliwym oraz to, co jest potrzebne do jego rozwoju i aktywności. Można powiedzieć słowami J. Karney (2007, s. 41), że jest to również wszystko to, co określa tożsamość ludzką i miejsce w otaczającym świecie.

Pod pojęciem doboru zawodowego rozumie się dostosowanie człowieka do pracy, tak aby mógł osiągnąć najwyższy stopień przystosowania zawodowego. Można stwierdzić, że jest to system oddziaływań na kandydata do pracy lub pracownika, aby mógł uzyskać maksymalną wydajność, skuteczność i efektywność. Uzależnione jest to od rodzaju pracy, jaką będzie wykonywał pracownik.

Definicję zawodu J. Szczepański (1965, s. 16) określa w następujący sposób:

- jest to system czynności wewnętrznie spójny, oparty na określonej wiedzy i umiejętnościach, skierowany na wytworzenie pewnego przedmiotu czy usług zaspakajających potrzeby;
- czynności lub prace są wykonywane przez pracownika systematycznie lub stale;
- wykonywanie czynności jest podstawą ekonomicznego bytu pracownika;
- czynności te i związane z nimi konsekwencje społeczne są podstawą prestiżu i pozycji społecznej pracownika.

Definicja Międzynarodowego Biura Pracy określa zawód jako jednolity system czynności, wykonywanych przez jednostkę niezależnie od gałęzi gospodarki, w której jest ona zatrudniona.

Zawód wyuczony/wykonywany. Wyróżnia się dwa pojęcia zawodu (Klasyfikacja zawodów i specjalności, 1977):

- zawód wykonywany – to wykonywanie wewnętrznie spójnego systemu czynności społecznie użytecznych na podstawie posiadanych kwalifikacji nabytych w szkole lub praktyce w celu uzyskania źródeł utrzymania;
- zawód wyuczony – to potencjalna możliwość wykonywania czynności wymienionych wyżej oraz posiadanie odpowiednich kwalifikacji do wykonania działania.

W kontekście przedmiotowego zawodu – koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej – należy stwierdzić, że:

1. Koordynatorem rodzinnej pieczy zastępczej może być osoba, która:

- 1) posiada:

- a) wykształcenie wyższe na kierunku pedagogika, pedagogika specjalna, psychologia, socjologia, praca socjalna, nauki o rodzinie;

b) wykształcenie wyższe na dowolnym kierunku, uzupełnione studiami podyplomowymi w zakresie psychologii, pedagogiki, nauk o rodzinie, resocjalizacji lub kursem kwalifikacyjnym z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej oraz co najmniej roczne doświadczenie w pracy z dzieckiem i rodziną lub co najmniej roczne doświadczenie jako rodzina zastępcza lub prowadzący rodzinny dom dziecka (Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, art. 78).

Podejmując pracę jako koordynator rodzinnej pieczy zastępczej osoba decyduje się na wykonywanie następujących zadań:

- udzielanie pomocy rodzinom zastępczym i prowadzącym rodzinne domy dziecka w wykonywaniu zadań wynikających z pieczy zastępczej;
- przygotowanie, we współpracy z odpowiednio rodziną zastępczą lub prowadzącym rodzinny dom dziecka oraz asystentem rodziny, a w przypadku gdy rodzinie dziecka nie został przydzielony asystent rodziny – we współpracy z podmiotem organizującym pracę z rodziną, planu pomocy dziecku;
- pomoc rodzinom zastępczym oraz prowadzącym rodzinne domy dziecka w nawiązaniu wzajemnego kontaktu;
- zapewnianie rodzinom zastępczym oraz prowadzącym rodzinne domy dziecka dostępu do specjalistycznej pomocy dla dzieci, w tym psychologicznej, reedukacyjnej i rehabilitacyjnej;
- zgłaszanie do ośrodków adopcyjnych informacji o dzieciach z uregulowaną sytuacją prawną, w celu poszukiwania dla nich rodzin przysposabiających;
- udzielanie wsparcia pełnoletnim wychowankom rodzinnych form pieczy zastępczej;
- przedstawianie corocznego sprawozdania z efektów pracy organizatorowi rodzinnej pieczy zastępczej (Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, art. 77).

Do katalogu zadań i obowiązków koordynatora należy również doliczyć sporządzanie oceny sytuacji dziecka dla sądu (co trzy miesiące, gdy dziecko nie przekracza 3 roku życia lub raz na pół roku, gdy dziecko osiągnie wiek powyżej 3 lat) oraz oceny funkcjonowania rodziny zastępczej (co 3 lata, jednakże, gdy rodzina zastępcza jest nowopowstałą pierwszą ocenę należy sporządzić w okresie nie dłuższym niż jeden rok, drugą zaś po upływie roku).

Praca koordynatora z rodziną (Lisowska, 2012; Lubińska-Tomczak, 2020; Zawada, 2024a, 2024b; Szot, 2018) zastępczą prowadzona jest metodą indywidualnego przypadku poprzez systematyczne wizyty w środowisku; wykorzystywana jest: rozmowa wspierająca, poradnictwo, obserwacja relacji panujących w rodzinie, monitorowanie bieżącej sytuacji edukacyjnej, zdrowotnej, emocjonalnej dziecka oraz analiza dokumentów. Koordynator jest też osobą bezpośrednio odpowiedzialną za właściwą współpracę z takimi instytucjami, jak wszelkie ośrodki edukacyjne, przedszkola i szkoły, poradnie

psychologiczno-pedagogiczne, sądy rodzinne, zespoły kuratorskiej służby sądowej, placówki służby zdrowia, instytucje opiekuńczo-wychowawcze (np. ognisko wychowawcze, młodzieżowy ośrodek socjoterapeutyczny, specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy czy schronisko dla nieletnich), komornik sądowy itd. Na drodze współpracy koordynator pozyskuje informacje, wspólnie projektuje zmiany w rodzinach (Krasiejko, 2023; Krasiejko, 2022; Broża, 2024).

Prestiż zawodu. Dokonując się w Polsce przemiany w polityce i gospodarce powodują, że uznawane dotychczas wyznaczniki i hierarchie prestiżu społecznego ulegają nieustannym zmianom. Zjawisko to dotyczy nie tylko zawodów oraz pozycji społecznych, ale przede wszystkim dotyczy form zatrudnienia w relacji osiągnięte wykształcenie a wykonywana praca.

Zdaniem J. Karney (2007, s. 109-110) prestiż pracownika zależy od zatrudniającej go organizacji, rodzaju działalności, stopnia zamożności, szans na awans stanowiskowy, stopnia sprawności zawodowej i poziomu posiadanej władzy. Z drugiej strony prestiż zawodu zależy od ideologii i systemu wartości wyznawanych w danym społeczeństwie. Stratyfikacja społeczna zależy od bardzo wielu kryteriów stale podlegających zmianom.

Prestiż zawodowy najczęściej opisywany przez:

- rangę w oczach pracowników różnych firm,
- możliwości rozwoju osobistego,
- stanowisko w hierarchii pracowników,
- szanse na wysokości zarobków,
- zakres posiadanej władzy,
- poziom wykształcenia,
- wymagania konsumpcyjne,
- atrakcyjność czynności zawodowych,
- społeczne środowisko pracy,
- wpływ mediów.

Ocena prestiżu zależy od kombinacji poszczególnych atrybutów i hierarchii ich wartości (Karney, 2007, s. 110). Hierarchie wartości zależą od środowiska i od indywidualnych cech oceniającego takich, jak wiek, płeć, wykształcenie, dotychczasowe doświadczenia, plany i marzenia, samoocena. We współczesnym świecie tzw. cywilizacji Zachodu coraz częściej na pierwsze miejsce w hierarchii atrybutów prestiżu zawodowego wysuwają się wysokość dochodów i zakres wpływu społecznego. Powołując się na słowa K. Słomczyńskiego (2007, s. 265) można stwierdzić, że sukces życiowy utożsamiany bywa z szacunkiem, poważaniem u innych, prestiżem w swym środowisku, które to cechy stanowią zawsze efekt własnych osiągnięć o obiektywnym charakterze.

Niektóre zawody są cenione bardziej, niektóre mniej; jedne postrzegane są jako szczególnie użyteczne, wymagające większego wysiłku, umiejętności, większej odpowiedzialności, inne z kolei są w opinii społecznej mniej istotne. W

mnieniamu ludzi zawody o niskim prestiżu to takie, jak: sprzątaczką, pracownik gospodarczy, szwaczka, pracownik budowy, murarz, tokarz. Te o wysokim prestiżu to: pracownik naukowy, sędzia, psycholog, lekarz, informatyk, dziennikarz, manager. Powołując się na badania Centrum Badań Opinii Społecznej (CBOP, 2009) największym prestiżem cieszą się dwie profesje o zupełnie różnej specyfice – profesor uniwersytetu i strażak.

O wysokiej pozycji profesora decyduje prawdopodobnie w znacznym stopniu ekspercki charakter tego zawodu. Istotnym czynnikiem statusu społecznego jest w tym przypadku sam tytuł naukowy i płynący z niego autorytet, jak również uniwersytet i kojarzona z nim niezależność intelektualna. Dalej CBOS stwierdza, że w przypadku profesji strażaka decydują takie elementy, jak: wysoka użyteczność wykonywanej pracy, aspekt niebezpieczeństwa, narażania życia w celu ratowania innych. CBOS dodaje też, że zawód profesora cieszy się dużym szacunkiem w kręgu ludzi dobrze wykształconych, natomiast zawód strażaka jest wysoko ceniony we wszystkich grupach społecznych.

Prestiż zawodowy koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej – badania własne.

Charakterystyka badań. Przedmiotem badań jest każda kategoria zjawisk, faktów, osób, na których koncentruje się uwaga osoby badającej (Łobocki, 2002). Przedmiotem niniejszych badań był prestiż zawodowy koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej.

Według T. Pilcha (1995, s. 7) *celem badań nazywamy pierwszą wątpliwość, jaka rodzi się w teoretycznych rozważaniach – to pytanie czy powinniśmy badać fakty czy sądy o faktach*. Cel badań to określenie tego, do czego zmierza badacz, co chce osiągnąć w swoim działaniu. Celem tychże badań ustalono zbadanie poziomu prestiżu zawodu wykonywanego: koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej w opinii samych koordynatorów.

Problem badawczy jest zagadnieniem wymagającym rozwiązania. S. Nowak (1970) podkreśla, że problem badawczy to pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie. T. Pilch mówi o dwóch rodzajach pytań: pytaniach rozstrzygnięcia i pytaniach dopełnienia. Pytania rozstrzygnięcia rozpoczyna partykuła «czy» i domagają się one potwierdzenia lub zaprzeczenia. Zawierają w sobie alternatywną możliwość poszukiwania odpowiedzi, która brzmi «tak» lub «nie». Natomiast pytania dopełnienia rozpoczyna zazwyczaj zwrot «jak» lub «jak jest», a odpowiedź na nie otwiera przed nami pole inwencji i poszukiwań. Pytania rozstrzygnięcia nazywać więc można pytaniami kierunkowymi, natomiast pytania dopełnienia – twórczymi (Pilch, 1995, s. 175-176).

W niniejszym badaniu postawiono jedynie trzy pytania problemowe, w tym wszystkie typu dopełnienia:

- 1) Jaki poziom prestiżu prezentuje zawód wykonywany koordynatora

rodzinnej pieczy zastępczej w opinii samych koordynatorów?

2) Co sprawia, że praca koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej jest uciążliwa?

3) Co skłania osoby wykonujące zawód koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej do pełnienia tej funkcji?

W celu rozwiązania określonego problemu stosuje się różne metody, techniki (Kwieciński, & Śliwerski, 2004, s. 34-58) i narzędzia badawcze (Łobocki, 2002). W niniejszym badaniu zastosowano metodę ilościową – sondażową – ankietę. W miniankiecie sformułowano tylko trzy pytania: 1 – pytanie zamknięte (ze skalą przymiotnikową, stabularyzowaną), 2 i 3 – pytania otwarte.

Tabela 1

Prestiż zawodowy koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej

1) Wskaż poziom prestiżu zawodu koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej zaznaczając swoją odpowiedź krzyżykiem na podanej skali.

**POZIOM PRESTIŻU ZAWODU WYKONYWANEGO
 KOORDYNATORA RODZINNEJ PIECZY ZASTĘPCZEJ**

Wysoki	Razem wysoki	Średni	Razem niski	Niski

2) Co sprawia, że praca koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej jest uciążliwa? Podaj nasuwające Ci się odpowiedzi.

3) Co skłania Ciebie do pozostania w zawodzie koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej? Podaj nasuwające Ci się odpowiedzi.

Źródło: własne.

Teren badań jest miejscem, gdzie zostały przeprowadzone badania. Terenem tych badań jest Wydział Pieczy Zastępczej organizatora pieczy zastępczej w Łodzi.

Wyznaczenie populacji badawczej jest to *wyselekcjonowanie dla celów badawczych pewnej liczby osób spośród określonej zbiorowości ludzi, którymi badacz jest szczególnie zainteresowany* (Łobocki, 2002, s. 40). Osobami badanymi byli koordynatorzy rodzinnej pieczy zastępczej. Ich łączna liczba w instytucji wynosi 34 osoby. Próbę badawczą określa się jako małą, gdy liczba elementów próby jest równa lub mniejsza niż 30. W tym przypadku próba badawcza była mała – liczyła 24 badanych.

Istnieją różne sposoby doboru osób badanych. Najczęściej jednak mówimy o celowym lub losowym doborze próby. Losowy dobór próby polega na tym, że z danej populacji osób wybieramy kilku kandydatów w sposób przypadkowy, bez cech różniących ich dobór. Natomiast celowy dobór próby to świadomy wybór jednostek nietypowych, posiadających szczególne cechy, którymi badacz może być zainteresowany. W przypadku tychże badań

dokonano celowego doboru próby: szczególną cechą wyróżniającą badanych z grupy wszystkich 34 zatrudnionych koordynatorów był staż pracy na stanowisku koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej nie mniejszym niż 3 lat.

Analiza wyników badań. Wśród 24 badanych koordynatorów rodzinnej pieczy zastępczej posiadających staż w zawodzie nie mniejszy niż 3 lat:

- żadna osoba nie wskazała wysokiego poziomu prestiżu zawodowego (0% badanych),
- jedna osoba wskazała raczej wysoki poziom prestiżu zawodowego (4,16% badanych),
- czternastu z badanych wskazało średni poziom prestiżu zawodowego (58,33% badanych),
- ośmiu badanych – raczej niski poziom prestiżu zawodowego (33,33% badanych),
- jedna osoba wskazała niski poziom prestiżu zawodowego (4,16% badanych).

W opinii samych koordynatorów wykonywany przez nich zawód nie jest najwyższej ceniony, choć przecież jest szczególnie użyteczny. *Koordynator rodzinnej pieczy zastępczej jest swego rodzaju pracownikiem pierwszego kontaktu dla każdej rodziny zastępczej* (Gebel, 2017b, s. 261). Jego oddziaływania polegają przede wszystkim na *wspieraniu rodziny zastępczej w jej naturalnym środowisku, a także na podniesieniu jakości świadczonej pomocy* (Gebel, 2017a, s. 226). Celem jego oddziaływań jest najczęściej rozwiązanie bieżących problemów rodziny zastępczej, małoletnich umieszczonych w rodzinie zastępczej, niejednokrotnie także wzmocnienie potencjału rodziny zastępczej i umieszczonych w niej małoletnich.

Na pytanie 2: «Co sprawia, że praca koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej jest uciążliwa?» koordynatorzy rodzinnej pieczy zastępczej najczęściej odpowiadali następująco:

- praca mało płatna (24 koordynatorów spośród 24 badanych – 100%),
- niedocenywanie pracy koordynatora przez rodziny zastępcze (20 koordynatorów spośród 24 badanych – 83%),
- zaplecze/zasoby techniczno-sprzętowe (18 koordynatorów spośród 24 badanych – 75%),
- trudności komunikacyjne z rodziną zastępczą: ukrywanie informacji, mówienie nieprawdy itp. (17 koordynatorów spośród 24 badanych – 71%),
- brak postępów w pracy z rodziną (15 koordynatorów spośród 24 badanych – 62%),
- awans zawodowy według liczby przepracowanych lat, a nie podług sukcesów, skuteczności w pracy z rodziną (13 koordynatorów spośród 24 badanych – 54%),

- nieutrzymywanie obszaru przydzielonego rejonu, przydzielone rodziny porzucane pod względem adresów zamieszkania (13 koordynatorów spośród 24 badanych – 54%),
- rotacja rodzin zastępczych, brak ciągłości pracy z rodziną (6 koordynatorów spośród 24 badanych – 25%).

Odpowiadając na powyższe pytanie wszyscy badani koordynatorzy rodzinnej pieczy zastępczej jako najważniejszy problem swojej pracy/największą bolączkę wskazali niski poziom wynagrodzenia. Odpowiedź ta nie zaskakuje zwłaszcza w kontekście wiedzy o atrybutach łączących się z prestiżem zawodu i wcześniej udzielonej przez badanych odpowiedzi, a mianowicie tej, że żaden z koordynatorów nie uznał swojego zawodu wykonywanego jako tego o wysokim poziomie prestiżu, a tylko jeden z koordynatorów wyraził przekonanie, że przez niego wykonywany zawód należy do zawodów o raczej wysokim poziomie prestiżu.

Interesujący poznawczo wynik odnotowano przy odpowiedzi dotyczącej awansu zawodowego. Koordynatorzy rodzinnej pieczy zastępczej mają zastrzeżenia co do sposobu przyznawania awansu, sugerują, że przy przyznawaniu awansu zawodowego wskaźnikiem priorytetowym powinna być ich skuteczność w pracy z rodziną, nie zaś lata pracy w zawodzie. Jednakże należy podkreślić, że przyjmując uwzględniony przez koordynatorów wskaźnik jako priorytetowy (skuteczność w pracy z rodziną) mógłby on okazać się w jakimś stopniu niesprawiedliwy, bo jego charakter byłby uznaniowy. Zatem, przy przyznawaniu awansu zawodowego należałoby brać pod uwagę wymóg lat pracy i zasługi.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden nasuwający się wniosek w kontekście udzielonych przez koordynatorów odpowiedzi, a mianowicie ten, że większość odpowiedzi wskazujących uciążliwość pracy koordynatora związana była z szeroko rozumianą organizacją i zarządzaniem pracą koordynatora (praca mało płatna, zaplecze/zasoby techniczno-sprzętowe, nieutrzymywanie obszaru przydzielonego rejonu, rotacja rodzin zastępczych).

Na pytanie 3: «Co skłania Ciebie do pozostania w zawodzie koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej?» koordynatorzy rodzinnej pieczy zastępczej najczęściej odpowiadali następująco:

- system zadaniowy pracy (23 koordynatorów spośród 24 badanych – 96%),
- różne formy pracy: «biurowy» podczas dyżurów, «środowiskowy» podczas wizyt w środowisku – przez to praca nie jest nudna, monotonna (19 koordynatorów spośród 18 badanych – 79%),
- możliwość zarządzania sobą w czasie: różne godziny pracy (16 koordynatorów spośród 24 badanych – 66%),
- możliwość wykorzystania wyuczonej wiedzy: niesienie wsparcia, służenie radą (10 koordynatorów spośród 24 badanych – 42%),

- posiłkowanie się dobrymi przykładami, radami współpracowników, innych koordynatorów (9 koordynatorów spośród 24 badanych – 38%),
- różnorodność problemów do rozwiązania przez co praca jest urozmaicona (8 koordynatorów spośród 24 badanych – 33%),
- możliwość awansu zawodowego: awans zawodowy jest co prawda trzystopniowy, ale przynajmniej jest (1 koordynator spośród 24 badanych – 4%).

Koordynatorzy rodzinnej pieczy zastępczej najwyżej cenią sobie pracę w systemie zadaniowym. Niemal równie cenną własnością pracy są jej różne formy («biurowa», «środowiskowa»), mają także możliwość wykorzystania własnych umiejętności związanych z zarządzaniem sobą w czasie.

Poniżej 50% uplasowały się odpowiedzi badanych związane z wiedzą nabytą podczas kształcenia (możliwość wykorzystania wyuczonej wiedzy, posiłkowanie się dobrymi przykładami), a wykształcenie wszak jest jednym z ważniejszych atrybutów prestiżu zawodowego. Podobnie przedstawia się inny z atrybutów prestiżu zawodu: atrakcyjność czynności zawodowych – «różnorodność problemów do rozwiązania przez co praca jest urozmaicona» wskazała 1/3 badanych.

W kontekście wcześniej udzielonej przez koordynatorów odpowiedzi, a mianowicie tej dotyczącej sposobu przyznawania awansu zawodowego, interesującą i jednocześnie zaskakującą odpowiedź dała jedna osoba: «możliwość awansu zawodowego (awans zawodowy jest co prawda trzystopniowy, ale przynajmniej jest)».

Podsumowanie. Rodzina zastępcza określana jest jako forma opieki nad małoletnim dzieckiem, którego biologiczni rodzice są nieznani albo pozbawieni władzy rodzicielskiej lub którym ją ograniczono. Zgodnie z prawem nie można ustanowić rodziny zastępczej dla dziecka, którego przynajmniej jeden z rodziców ma pełnię władzy rodzicielskiej.

Nad prawidłowością funkcjonowania rodziny zastępczej czuwa koordynator rodzinnej pieczy zastępczej.

Małoletnich umieszczanych w rodzinach zastępczych z roku na rok przybywa, zaś liczba koordynatorów rodzinnej pieczy zastępczej rok do roku zmniejsza się. Ta sytuacja stanowi kanwę przeprowadzonych badań.

Zawód koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej – biorąc pod uwagę charakterystykę jego pracy – winien plasować się co najmniej w górnych granicach prestiżu zawodowego. Koordynator rodzinnej pieczy zastępczej wspiera rodzinę zastępczą, służy pomocą, rozwiązuje bieżące problemy rodziny zastępczej i umieszczonych w niej małoletnich. Koordynator współpracuje z różnymi instytucjami dla dobra rodziny zastępczej i małoletnich. Jest swego rodzaju przewodnikiem, tutorem rodziny zastępczej (Franc, 2023).

Tymczasem, nawet w opiniach samych koordynatorów, ranga zawodu koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej nie jest wysoka. Być może wizerunek zawodu koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej nie ma w sobie wystarczającej dozy atrakcyjności społecznej, a być może wizerunek ten zniekształcony jest cechami aktualnego rynku pracy. Z dużym prawdopodobieństwem należy jednak powiedzieć – opierając się na wynikach powyższych badań – że randze zawodu koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej odbiera: niskie wynagrodzenie, środowisko pracy w obszarze organizacyjno-technicznym, ścieżka awansu zawodowego, głównie sposób przyznawania awansu, niedoceniające pracy koordynatora przez rodziny zastępcze, brak postępów w pracy z rodziną (który może być rozumiany przez badanych jako brak osobistego sukcesu).

Te atrybuty prestiżu zawodu koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej powodują, że w grupie pracowników rodzinnej pieczy zastępczej o stażu mniejszym niż 3 lata odnotowywana jest największa rotacja – największa liczba rezygnacji z pracy (dlatego do badań nie zaproszono osób mających na koncie 3 i mniej lat pracy w zawodzie koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej).

Zawód koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej ma jednak i inne oblicze: jest szczególnie użyteczny społecznie i ma szansę jawić się w oczach przyszłych pracowników tej profesji jako satysfakcjonujący ze względu na system pracy (zadaniowy), różne formy pracy («biurowa», «środowiskowa»), możliwość zarządzania sobą w czasie (różne godziny pracy), możliwość wykorzystania wyuczonej wiedzy.

Dalsze kierunki badawcze. Obiecującym kierunkiem dalszych badań jest analiza wpływu warunków pracy oraz systemu rozwoju zawodowego na prestiż profesji koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej, ponieważ czynniki te determinują jej społeczną doniosłość oraz wartość profesjonalną.

Bibliografia

- Broża, P. (2024). Specificity and challenges in the work of the coordinator of family foster care. Recommendations for pedagogical practice. *Rozprawy Społeczne/Social Dissertations*, 18(1), 235–248. <https://doi.org/10.29316/rs/186045>
- Franc, M. (2023). *Koordynator rodzinnej pieczy zastępczej w roli tutora. Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4, 305–319. <http://dx.doi.org/10.34866/hykr-f208>
- Gebel, T. (2017a). *Koordynator rodzinnej pieczy zastępczej i jego rola w systemie pieczy zastępczej. Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, XXXVI, 3, 225–232. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2017.36.3.225>
- Gebel, T. (2017b). *Koordynatorzy rodzinnej pieczy zastępczej wobec zawodowych zagrożeń. Lublin-Polonia: Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, XXX, 4, 259–268. <http://dx.doi.org/10.17951/j.2017.30.4.259>

- Karney, J.E. (2007). *Psychopedagogika pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak».
- Klasyfikacja zawodów i specjalności. (1977). Klasyfikacja zawodów i specjalności. Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie. Administracja.
- Komunikat badań. (2009). Warszawa: CBOS.
- Krasiejko, I. (2022). Realizacja asystentury rodziny oraz postulaty zmian w ustawie o wspieraniu rodziny – perspektywa asystentów rodziny. *Praca Socjalna*, 37(1), 109–139. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.8168>
- Krasiejko, I. (2023). The support provided by Polish municipalities in the implementation of family assistance. *Social Policy Issues*, 60(1), 31–57. <https://doi.org/10.31971/ppp/166481>
- Kwieciński, Z., & Śliwowski, B. (2004). *Pedagogika*, cz. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lisowska, S. (2012). Asystent rodziny – podsumowanie pierwszego półroczu obowiązywania Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. *Przegląd Prawno-Ekonomiczny*, 21 (4), 70–79. <https://doi.org/10.31743/ppe.15474>
- Łobocki, M. (2002). *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lubińska-Tomczak, M. (2020). Stan asystentury rodziny w Polsce. *Doniesienia z badań własnych. Praca Socjalna*, 35(5), 99–111. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.4428>
- Nowak, S. (1970). *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pieczka zastępcza w 2023 r., GUS 09.05.2024 r., www: Główny Urząd Statystyczny / Obszary tematyczne / Dzieci i rodzina / Dzieci / Pieczka zastępcza w 2023 roku. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/pieczka-zastepcza-w-2023-roku,1,8.html>
- Pietrasinski, Z. (1965). *Praktyczna psychologia pracy*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Pilch, T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak».
- Słomczyński, K.M. (2007). *Kariera i sukces*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Szczepański, J. (1965). *Czynniki kształtujące zawód i strukturę zawodową*, [w:] A. Sarapata (red.). *Socjologia zawodów*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Szot, A. (2018). Postrzeganie pracy asystenta rodziny przez klientów pomocy społecznej i osoby ich wspomagające. *Problemy Współczesnej Pedagogiki*, 4(1), 83–92. <https://doi.org/10.25944/pwp.18.4.8392>
- Szymczak, M. (1992). *Słownik Języka Polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tomaszewski, T. (1964). *Aktywność człowieka*, [w:] M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Tomaszewski, T. (1984). *Ślady i wzorce*. Warszawa: WsiP. <https://tezeusz.pl/slady-i-wzorce-tadeusz-tomaszewski>

- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. (2011). Dz.U. 2011 nr 149, poz. 887. <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20111490887>
- Zawada, A. (2024a). Family assistant – a modern form of support for multiproblem families. *Praca Socjalna*, 39(3), 95–117. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.7134>
- Zawada, A. (2024b). Family assistance – social support for families with many problems. *Family Upbringing*, 31(3), 135–151. <https://doi.org/10.61905/www/194528>

Отримано / Received: 14.06.2025.
Прорецензовано / Revised: 29.07.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 02.09.2025.
Опубліковано / Published: 31.12.2025.

AUTHOR DECLARATIONS

Ethical Policy

The author(s) confirm that the preparation and submission of this article complied with the provisions of the Journal's Ethical Policy, as well as with the generally accepted principles of academic integrity in accordance with the recommendations of COPE (Committee on Publication Ethics).

Conflict of Interest

The author(s) declare that there is no actual or potential conflict of interest that could have influenced the results, interpretation, or presentation of the research materials.

РЕЦЕНЗІЇ / REVIEWS

Ничкало Нелля Григорівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України

Nychkalo Nellia – Doctor of Sciences (in Pedagogy), Professor, Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine; Academic Secretary of the Department of Professional Education and Adult Education, National Academy of Educational Sciences of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5989-5684>

E-mail: napn24@gmail.com

РЕЦЕНЗІЯ НА МОНОГРАФІЮ Л. Б. ЛУК'ЯНОВОЇ «ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ І ПРАКТИКИ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ» (2-ГЕ ВИДАННЯ, ЗМІНЕНО І ДОПОВНЕНО. КИЇВ: ТАЛКОМ, 2025)

Анотація. Публікація відтворює рецензію академіка Н.Г. Ничкало на монографію академіка Л. Б. Лук'янової «Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та за кордоном» (2025). Монографічне видання розглядається як комплексне дослідження проблематики освіти дорослих, що поєднує теоретико-методологічні засади, аналіз зарубіжного досвіду, практико орієнтовані моделі розвитку в контексті безперервності освіти, соціально-економічних трансформацій, міжнародних тенденцій у сфері освіти дорослих. Рецензентом акцентовано увагу на логічності структури монографії, яка охоплює дві частини і шість розділів. Наголошено, що у першій частині монографії системно представлено концептуальні засади безперервної освіти, соціально-економічні чинники її розвитку, здійснено аналіз систем освіти дорослих і їх законодавчого забезпечення в Україні та за кордоном, що дозволяє порівняти національний досвід із провідними світовими практиками. Зазначено, що друга частина монографії присвячена висвітленню сутності андрагогічної парадигми як концептуальної основи сучасної освіти дорослих. У ній проаналізовано педагогічні й психологічні засади андрагогіки, моделі та стилі навчання, структуру мотивації дорослих, а також висвітлено питання професіоналізації діяльності педагогів-андрагогів із запропонованою авторською моделлю їхньої підготовки. Рецензентом акцентовано увагу на актуальності монографії в умовах суспільних трансформацій воєнного часу, коли освіта дорослих розглядається як ресурс відновлення та розвитку людського потенціалу. У рецензії підкреслено міждисциплінарність

© Ничкало Н. Г., 2025

дослідження, поєднання теоретичних основ з аналітикою освітньої політики та практичними рекомендаціями. Монографія розглядається як вагомий науковий ресурс для використання у теоретичних і прикладних дослідженнях, а також у практиці освіти дорослих.

Ключові слова: освіта дорослих; сучасні стратегії; освітні практики; зарубіжний досвід; Україна.

**REVIEW OF THE MONOGRAPH BY L.B. LUKIANOVA
«ADULT EDUCATION: CONTEMPORARY STRATEGIES AND PRACTICES
IN UKRAINE AND ABROAD (2ND EDITION,
REVISED AND SUPPLEMENTED. KYIV: TALKOM, 2025)**

Abstract. *The publication presents the review by Academician N. Nychkalo of the monograph by Academician L. Lukianova «Adult Education: Contemporary Strategies and Practices in Ukraine and Abroad» (2025). The monographic edition is considered a comprehensive study of adult education issues, combining theoretical and methodological foundations, analysis of international experience, and practice-oriented models of development in the context of lifelong learning, socio-economic transformations, and the global trends in adult education. The reviewer emphasizes the logical structure of the monograph, which encompasses two parts and six chapters. It is noted that the first part systematically presents the conceptual foundations of lifelong education, the socio-economic factors of its development, and analyzes adult education systems and their legislative frameworks in Ukraine and abroad, enabling comparison of national experience with leading international practices. The second part is devoted to the essence of the andragogical paradigm as the conceptual basis of modern adult education. It analyzes the pedagogical and psychological foundations of andragogy, models and styles of learning, the structure of adult motivation, and highlights the professionalization of adult educators, including the author's proposed model of their training. The reviewer draws attention to the relevance of the monograph in the context of societal transformations during wartime, when adult education is viewed as a resource for the restoration and development of human potential. The review underscores the interdisciplinary nature of the study, the integration of theoretical foundations with educational policy analysis and practical recommendations. The monograph is regarded as a significant scholarly resource for use in both theoretical and applied research, as well as in the practice of adult education.*

Key words: *adult education; contemporary strategies; educational practices; international experience; Ukraine.*

Монографія доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена (академіка) Національної академії педагогічних наук України Л. Б. Лук'янової є результатом багаторічного наукового дослідження, присвяченого проблемам освіти дорослих у контексті безперервного навчання, національних викликів і загальноцивілізаційних змін. Видання є логічним продовженням попередніх напрацювань авторки у сфері андрагогіки та освіти впродовж життя, водночас вирізняється більш широким концептуальним та емпіричним охопленням. Такий підхід зумовлено нагальною потребою модернізації системи освіти дорослих в Україні.

Актуальність цього видання визначається масштабними трансформаційними процесами, що відбуваються в українському суспільстві в умовах воєнного часу. У контексті зростаючої потреби в адаптації, професійній реінтеграції, відновленні й розвитку людського потенціалу українського суспільства монографія є цінною науковою працею, оскільки дає чітке розуміння того, як освіта дорослих може стати дієвим ресурсом відновлення країни. У цьому контексті особливої ваги набуває аргументація необхідності ухвалення Закону України «Про освіту дорослих» як ключового нормативно-правового акта, що має забезпечити системність і цілісність державної політики у сфері освіти дорослих. Його прийняття сприятиме створенню правових умов для розвитку формальної, неформальної та інформальної освіти, підвищенню конкурентоспроможності людського капіталу тощо. Не менш важливим є й прогнозування можливих ризиків у разі зволікання з його прийняттям.

У монографії порушено широкий спектр питань: від концептуальних засад розвитку безперервної освіти до аналітики законодавчого забезпечення цієї освітньої сфери в Україні й за кордоном; від сучасних практик і моделей підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих до особливостей організації освітнього процесу з цією категорією осіб. Заслугує на увагу розгорнута характеристика андрагогічної парадигми, яка подана не лише як теоретична модель, а як реальна система дій, адаптована до реальних потреб українського соціуму.

Авторці вдалося інтегрувати сучасні теоретичні підходи (М. Брунер, Д. Брукфілда, П. Кросс, М. Ноулза, П. Саттон та ін.) з результатами власних багаторічних емпіричних досліджень, що надає цій фундаментальній праці глибини й прикладної цінності.

Водночас монографії притаманна концептуальна цілісність. Л. Б. Лук'янова переконливо вибудовує логіку дослідження від аналізу світових тенденцій і законодавчих основ до осмислення українського контексту, з його викликами, бар'єрами та перспективами. У виданні вдало поєднано глибокий теоретичний аналіз із прикладним розглядом моделей освіти дорослих у Великій Британії, Канаді, Польщі, Франції, Німеччині, Чехії, Угорщині та інших країнах Європи і світу. Це уможливило здійснення

ґрунтовного порівняльного дослідження, спрямованого на виявлення не лише спільних і відмінних рис у підходах до освіти дорослих, але й потенціалу для творчого використання конструктивних ідей зарубіжних освітніх практик.

Монографія складається з двох взаємодоповнювальних частин. Структура кожної з них охоплює три розділи. У першій частині висвітлено теоретико-методологічні основи становлення й розвитку освіти дорослих. На основі міждисциплінарного підходу Л. Б. Лук'янова всебічно обґрунтовує концепцію безперервного навчання як філософію сучасної освітньої культури. Значну увагу приділено аналізу соціально-економічних детермінант, що впливають на розвиток освіти дорослих в умовах інформаційно-технологічного суспільства. Фундаментальною є аналітика міжнародних нормативних документів, статистичних звітів Європейської комісії та ЮНЕСКО, що уможливорює співвіднесення українського досвіду із провідними світовими практиками. У другій частині праці, що рецензується, розкрито андрагогічну парадигму як основу сучасної освіти дорослих. Автор здійснює ґрунтовний аналіз педагогічних і психологічних засад андрагогіки, структурує моделі навчання дорослих, зокрема модель Д. Колба, концепцію М. Ноулза, а також розглядає стилі навчання та аналізує структуру навчальної мотивації дорослих. Таке структурування вирізняється внутрішньою узгодженістю, що сприяє комплексному висвітленню досліджуваної проблематики.

Л. Б. Лук'яновою здійснено ґрунтовний аналіз педагогічних і психологічних засад андрагогіки, систематизовано ключові концептуальні підходи до навчання дорослих – зокрема, модель експериментального навчання Д. Колба, концепцію андрагогіки М. Ноулза, теорію трансформаційного навчання Дж. Мезіроу, а також підходи Ш. Мерріам і П. Джарвіса до стилів навчання дорослих. Особливу увагу приділено структурі навчальної мотивації дорослих.

Високої оцінки заслуговує розділ, присвячений професіоналізації діяльності педагогів-андрагогів. У ньому представлено авторську структурно-організаційну модель підготовки фахівців до роботи з дорослими. Особливо важливим видається акцент на необхідності впровадження контекстної моделі підготовки, яка відповідає викликам часу.

Зміст монографії підкріплено міждисциплінарною аргументацією, а наведені дані та сучасні практики адаптовано до українського освітнього контексту.

Наукова цінність монографічного видання полягає у поєднанні теоретичного фундаменту з аналітикою освітньої політики, практичними рекомендаціями та конкретними моделями дії. Наголосимо також на високому рівні академічної культури, етики та ерудиції Л. Б. Лук'янової. Бібліографічна база нараховує понад 760 джерел, переважна більшість з яких є зарубіжними, що також свідчить про глибину опрацювання теми.

Монографія написана доступною й водночас академічно виваженою мовою, що робить її зрозумілою й доступною для широкого кола читачів – від науковців, викладачів й управлінців у сфері освіти до політиків, дотичних до реформування освітньої галузі.

Завдяки ґрунтовному науковому аналізу, міждисциплінарному підходу й прогностичності, монографія академіка Л. Б. Лук'янової становить методологічне підґрунтя для дослідників і практиків освіти дорослих як в Україні, так і на міжнародному рівні.

Публікація монографії Л. Б. Лук'янової «Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та за кордоном» – важлива подія в освітньо-науковому просторі України. Це фундаментальне дослідження постає як переконливе свідчення освітньо-інтелектуального потенціалу українського суспільства, репрезентованого у широкому контексті світових тенденцій. Монографічна праця є вагомим внеском у наукове осмислення феномена освіти дорослих і водночас підґрунтям для подальшого розвитку теорії та практики безперервного навчання, формування сучасної освітньої політики України.

Лук'янова Лариса. Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та за кордоном: монографія. 2-ге вид., змін. і допов. Київ: Талком, 2025. 592 с. ISBN 978-617-8352-90-5

Lukianova Larysa. Adult Education: Contemporary Strategies and Practices in Ukraine and Abroad: monograph. 2nd ed., revised and expanded. Kyiv: Talkom, 2025. 592 p.



ДЛЯ НОТАТОК

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Наукове видання

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

збірник наукових праць

ВИПУСК 2 (28)

Головний редактор – Л. Б. Лук'янова
Заступник головного редактора – О. В. Аніщенко
Науковий і літературний редактор – О. В. Аніщенко
Літературний редактор іноземних текстів – О. В. Василенко (англ. мова),
О. В. Баніт (польська мова)
Відповідальний секретар – А. М. Самко
Комп'ютерна верстка – А. М. Самко

Адреса редакції:

04060, м. Київ, вул. Максима Берлінського, 9,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України,
відділ андрагогіки
E-mail: zbirnyk_od_17@ukr.net

Редакційна колегія зберігає за собою право на редагування й скорочення статей. Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції. Автори несуть повну відповідальність за опублікований матеріал (за достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей).

Тираж виготовлено з оригінал-макету замовника

Підписано до друку 26.12.2025 р.
Формат 60х84/16. Гарнітура TimesNewRoman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 10,62. Обл.-вид. арк. 11,68

Виготовлювач ТОВ «Талком» 03115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс
(044) 424-40-69, 424-56-26 e-mail: ukraine.vdk@email.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 07.05.2013 р.

Scientific edition

ADULT EDUCATION: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

VOLUME 2 (28)

Editor-in-chief – L. Lukyanova

Deputy Editors – O. Anishchenko

Scientific and Literary editor – O. Anishchenko

Literary editor of foreign texts – O. Vasylenko (English version),

O. Banit (Polish version)

Executive secretary – A. Samko

Computer layout and design – A. Samko

Editorial office address:

04060, Kyiv city, 9, Maksyma Berlynskogo St.,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAES of Ukraine,
Andragogy Department
E-mail: zbirnyk_od_17@ukr.net

Editorial board reserves the right to edit and reduce articles. The views of the authors do not always coincide with the editorial board's ones. Authors are fully responsible for published materials (for the accuracy of facts, quotations, proper names, geographical names and other information).

Тираж виготовлено з оригінал-макету замовника

Підписано до друку 26.12.2025 р.

Формат 60х84/16. Гарнітура TimesNewRoman

Папір офсетний. Друк офсетний

Ум.-друк. арк. 10,62. Обл.-вид. арк. 11,68

Виготовлювач ТОВ «Талком» 03115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс

(044) 424-40-69, 424-56-26 e-mail: ukraine.vdk@email.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 07.05.2013 р.