



СТАНОВЛЕННЯ

НОВОГО УКРАЇНСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ



ЮНЕСКО – світовий лідер у сфері освіти

Освіта є головним пріоритетом ЮНЕСКО, адже вона є основоположним правом людини та фундаментом миру і сталого розвитку. ЮНЕСКО – це спеціалізована установа ООН з питань освіти, яка забезпечує глобальне та регіональне лідерство, сприяє поступальному розвитку освіти та зміцнює стійкість і потенціал національних освітніх систем для того, щоб вони ефективно відповідали потребам усіх учнів. Крім того, ЮНЕСКО очолює зусилля з реагування на сучасні глобальні виклики через трансформаційне навчання, приділяючи особливу увагу гендерній рівності та розвитку Африки у всіх напрямках своєї діяльності.

Глобальний порядок денний у сфері освіти до 2030 року

ЮНЕСКО, як спеціалізована агенція ООН з питань освіти, уповноважена очолювати та координувати реалізацію Порядку денного «Освіта-2030». Ця ініціатива є частиною глобального руху з викорінення бідності шляхом досягнення 17 Цілей сталого розвитку (ЦСР) до 2030 року. Освіта є ключовою умовою для досягнення всіх ЦСР і має власну окрему Ціль 4, яка спрямована на **«забезпечення інклюзивної та справедливої якісної освіти та сприяння можливостям навчання протягом усього життя для всіх»**. Рамкова програма дій «Освіта-2030» надає конкретні настанови щодо реалізації цієї амбітної мети та зобов'язань, які взяли на себе країни-учасниці.



Опубліковано у 2026 році Організацією Об'єднаних Націй з питань освіти, науки та культури (ЮНЕСКО), 7, площа Фонтенуа, 75352 Париж 07 SP, Франція, та Представництвом ЮНЕСКО в Україні, вул. Інститутська 28, Блок Б, 01021, Київ, Україна.

© ЮНЕСКО, 2026

DOI: <https://doi.org/10.54675/EHBX2523>



Цей документ розміщено у відкритому доступі за ліцензією Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Використовуючи вміст цієї публікації, користувачі погоджуються дотримуватися умов використання сховища відкритого доступу ЮНЕСКО (<https://www.unesco.org/en/open-access/cc-sa>).

Використані в цьому документі позначення та викладення матеріалу не означають висловлення з боку ЮНЕСКО будь-якої думки щодо правового статусу будь-якої країни, території, міста чи району, або їхніх органів влади, або щодо делімітації їхніх кордонів чи ліній розмежування.

Ідеї та думки, висловлені в цьому документі, належать авторам; вони не обов'язково відображають позицію ЮНЕСКО і не накладають на Організацію жодних зобов'язань.

Будь ласка, цитуйте це видання так:

ЮНЕСКО. 2026. *Становлення нового українського вчителя: Вступ до професії, підготовка, професійне зростання та лідерство*. Київ: ЮНЕСКО.

Іконки у виданні: © UNESCO/Weiwei Kang

Дизайн: Альона Зінченко

Обкладинка: © UNESCO/Alona Zinchenko

Яким є сучасний український вчитель?

Сучасний український учитель — це людина, яка зберігає відданість освіті всупереч надзвичайним викликам: викладає в умовах війни та водночас є рушієм реформ. Саме розуміння цієї реальності стало відправною точкою цього дослідження — першого комплексного аналізу педагогічної кар'єри в Україні, що охоплює весь її шлях: від підготовки до кар'єрного зростання й шкільного керівництва.

У ньому використовується комбінована методологія, що поєднує масштабні опитування, фокус-групи, глибинні інтерв'ю та порівняльний міжнародний аналіз, який охоплює ключові аспекти педагогічної кар'єри: вступ до професії, підготовку в закладі освіти, підвищення кваліфікації, проходження атестації та сертифікації, умови праці та освітнє лідерство.

Результати виявляють системні виклики на кожному етапі педагогічної кар'єри, водночас окреслюючи сфери прогресу та можливості для трансформаційних змін. На основі зібраних даних у звіті сформульовано цільові рекомендації, спрямовані на досягнення пріоритетних цілей освітньої політики, таких як покращення умов праці та підвищення привабливості професії, реформування педагогічної освіти відповідно до принципів Нової української школи, розроблення ефективних інструментів для професійного зростання та зміцнення освітнього лідерства.

Цей звіт адресований освітянам, дослідникам і політикам та надає доказову базу для підтримки системних змін у напрямку більш стійкої, справедливої та якісної освіти для всіх.



unesco

«Оскільки війни починаються в свідомості чоловіків і жінок, саме в свідомості чоловіків і жінок слід створити захист миру»

СТАНОВЛЕННЯ

НОВОГО УКРАЇНСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ

Вступ до професії, підготовка, професійне зростання та лідерство

Подяки

Цей звіт «Становлення нового українського вчителя: вступ до професії, підготовка, професійне зростання та лідерство» є результатом спільних зусиль фахівців, інституцій та організацій, які долучилися до його підготовки, обговорення, експертного опрацювання та фіналізації. Дослідження було ініційовано ЮНЕСКО на запит Верховної Ради України та Міністерства освіти і науки України як частина зусиль із реформування системи професійного розвитку вчителів в Україні. Воно реалізоване в межах програми, що фінансується Global Partnership for Education (GPE), — *Strengthening resilience of education system in Ukraine for emergency response and recovery*.

Особлива подяка висловлюється Міністерству освіти і науки України та Верховній Раді України за стратегічне бачення, інституційну підтримку та сприяння у визначенні ключових питань дослідження, пов'язаних із підготовкою, професійним розвитком, кар'єрним зростанням учителів і роллю шкільного лідерства. Ми щиро дякуємо Сергію Колебошину, народному депутату України, заступнику голови Комітету Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій; Євгену Кудрявцю, першому заступнику Міністра освіти і науки України; та Надії Кузьмичовій, заступниці Міністра освіти і науки України, за ініціювання цього дослідження, підтримку його реалізації та увагу до питань розвитку вчительської професії в Україні.

Звіт підготовлено під загальною координацією **Олени Лінник**, докторки педагогічних наук, національної проєктної спеціалістки Представництва ЮНЕСКО в Україні, та під керівництвом **Ієви Раудоніте**, спеціалістки програм Секції професійного розвитку вчителів у штаб-квартирі ЮНЕСКО.

Підготовка звіту здійснювалася під змістовним лідерством **Лілії Гриневич**, кандидатки педагогічних наук, проректорки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Наукове редагування звіту здійснювала **Наталія Авшенюк**, докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Окремі частини звіту були підготовлені за участі запрошених експертів і консультантів. Їхній внесок охоплював аналіз окремих тематичних напрямів, підготовку аналітичних матеріалів, опрацювання емпіричних даних, проведення фокус-групових дискусій, інтерпретацію результатів дослідження та підготовку висновків для відповідних розділів звіту. Перелік експертів та їхній внесок у дослідження наведено нижче.

Володимир Божинський, науковий співробітник ННІ «Академія вчителів» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Марія Гриньова, докторка філософії в галузі освіти та педагогіки, завідувачка відділу міжнародної співпраці та трансферу інновацій КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».

Ярослава Мозгова, керівниця програм War Child Alliance в Україні.

Олександр Позній, фахівець Інституту соціологічних досліджень КНЕУ імені Вадима Гетьмана.

Григорій Рій, доктор філософії в галузі гуманітарних наук, старший науковий співробітник ННІ «Академія вчителів» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Автори також висловлюють подяку колегам з ЮНЕСКО, які надали додаткову підтримку та провели рецензування матеріалів дослідження: **Максиму Завальному та Марті Томахів**, координаторам проєктів у представництві ЮНЕСКО в Україні; **Ксімені Рубіо Варгас**, координаторці проєктів, та **Тіффані Родрігес**, помічниці координатора проєктів, із Секції професійного розвитку вчителів у штаб-квартирі ЮНЕСКО.

Ми щиро вдячні всім експертам, дослідникам, аналітикам, редакторам, перекладачам, дизайнерам та консультантам, які долучилися до підготовки цього звіту. Їхній професійний внесок, аналітична робота, уважність до деталей і готовність працювати в інтенсивному темпі дали змогу сформувати цілісне бачення кар'єрного шляху українського вчителя — від вибору професії та підготовки до професійного зростання, утримання в професії та переходу до лідерських ролей.

Авторський колектив висловлює щире вдячність усім респондентам дослідження — учителям, директорам шкіл, студентам педагогічних спеціальностей і викладачам педагогічних закладів освіти, які взяли участь в опитуваннях та фокус-групових дискусіях. Їхній досвід, оцінки, професійні історії та бачення майбутнього української школи стали основою для формування ключових висновків і рекомендацій звіту.

Підготовка цього звіту відбулася в умовах повномасштабної війни, що надало дослідженню особливого значення. Тому глибока вдячність адресована українським учителям, директорам шкіл, викладачам і студентам педагогічних спеціальностей, які щоденно підтримують навчання, розвиток і стійкість дітей та молоді, працюючи в умовах невизначеності, безпекових ризиків і високого професійного навантаження.

Зміст

ПОДЯКИ.....	5
ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ.....	10
РЕЗЮМЕ (КЛЮЧОВІ ЗНАХІДКИ).....	11
ВСТУП.....	14
МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	17
РОЗДІЛ 1. ОСОБЛИВОСТІ ВХОДУ В ПРОФЕСІЮ ВЧИТЕЛЯ Й ЧИННИКИ МОТИВАЦІЇ ЇЇ ВИБОРУ.....	21
1.1. Вимоги до входження в професію вчителя та підтримка на старті кар'єри.....	22
1.2. Мотивація до вибору вчительської професії та фактори її підтримки впродовж кар'єри.....	31
1.3. Міжнародні підходи до входження в професію та працевлаштування вчителів.....	46
РОЗДІЛ 2. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ РЕФОРМИ “НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА”.....	49
2.1. Стан педагогічної освіти: вимоги, інституційна структура, освітні програми.....	50
2.2. Відповідність освітніх програм потребам школи в сучасних умовах реформування.....	63
2.3. Міжнародні підходи до підготовки вчителів.....	74
РОЗДІЛ 3. КАР'ЄРА Й ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ.....	76
3.1. Атестація та сертифікація як основні інструменти кар'єрного просування вчителів	77
3.2. Вимоги й можливості професійного розвитку вчителя впродовж кар'єри.....	91
3.3. Кар'єрне зростання й професійний розвиток учителів у міжнародній практиці.....	102
РОЗДІЛ 4. МАТЕРІАЛЬНІ УМОВИ РОБОТИ ТА ЇХНІЙ ВПЛИВ НА КАР'ЄРНІ РІШЕННЯ ВЧИТЕЛІВ.....	105
4.1. Оплата праці вчителя впродовж кар'єри: структура, динаміка та вплив на мотивацію.....	106
4.2. Репетиторство як додаткова форма зайнятості та доходу вчителя.....	114
4.3. Оплата праці вчителів та приватне репетиторство: міжнародний досвід.....	129
РОЗДІЛ 5. ВІДБІР, ПІДГОТОВКА ТА РОЛЬ ДИРЕКТОРІВ ШКІЛ У РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ.....	132
5.1. Добір директорів шкіл: нормативні вимоги та практика реалізації.....	133
5.2. Профіль директора школи: освіта, досвід, управлінська підготовка.....	143
5.3. Професійний розвиток та кадрова політика директорів шкіл.....	155
5.4. Шкільне лідерство та професійний розвиток директорів у міжнародній практиці.....	170
ВИСНОВКИ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ.....	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	186
ДОДАТКИ.....	195

СПИСОК РИСУНКІВ

Рисунок 1.1. Ризики, пов'язані з роботою на посаді вчителя осіб без педагогічної освіти, — за загальними даними директорів шкіл ($n = 1000$).....	24
Рисунок 1.2. Необхідність додаткового навчання вчителів без педагогічної освіти — за загальними даними директорів шкіл ($n = 1000$).....	25
Рисунок 1.3. Позиції вчителів та директорів шкіл щодо ефективності чинної моделі педагогічної інтернатури — за загальними даними вчителів ($n = 4725$) та директорів шкіл ($n = 1000$).....	27
Рисунок 1.4. Ранжований перелік усереднених оцінок впливу різних чинників на якість педагогічної інтернатури, розрахованих на основі оцінок, виставлених респондентами за п'ятибальною шкалою (1 — зовсім не впливає, 5 — дуже сильно негативно впливає), — за загальними даними вчителів ($n = 4725$).....	27
Рисунок 1.5. Ефективність чинної моделі педагогічної інтернатури з позиції директорів, які мають досвід її організації, — за даними директорів, які мають досвід організації інтернатури без оплати функції наставника ($n = 267$) та з оплатою функції наставника ($n = 75$).....	28
Рисунок 1.6. Ранжований перелік усереднених оцінок впливу різних заходів програми педагогічної інтернатури на підтримку новопризначених учителів, розрахованих на основі оцінок, виставлених респондентами за п'ятибальною шкалою (1 — зовсім не впливає, 5 — дуже сильно впливає), — за загальними даними вчителів ($n = 4725$).....	29
Рисунок 1.7. Чинники, що вплинули на рішення стати вчителем, — за загальними даними опитаних студентів ЗВО педагогічних спеціальностей ($n = 500$).....	34
Рисунок 1.8. Чинники, які зумовили вибір професії вчителя, — за загальними даними вчителів ($n = 4725$) та директорів шкіл ($n = 1000$).....	35
Рисунок 1.9. Бачення власної кар'єри в освіті через 10 років — за загальними даними опитаних студентів ЗВО педагогічних спеціальностей ($n = 500$).....	37
Рисунок 1.10. Фактори, що могли б підвищити привабливість педагогічної професії для талановитої молоді, — за загальними даними опитаних студентів ЗВО педагогічних спеціальностей ($n = 500$).....	39
Рисунок 1.11. Оцінка причин розчарування в професії вчителя — за загальними даними опитаних студентів ЗВО педагогічних спеціальностей ($n = 500$).....	39
Рисунок 1.12. Актуальність проблеми нестачі вчителів — за загальними даними директорів шкіл ($n = 1000$).....	41
Рисунок 1.13. Досвід педагогічної роботи / педагогічної взаємодії з учнями та ученицями — за загальними даними опитаних студентів ЗВО педагогічних спеціальностей ($n = 500$).....	42
Рисунок 1.14. Ставлення вчителів до власного професійного вибору — за загальними даними вчителів ($n = 4725$).....	43
Рисунок 2.1. Оцінка впливу інструментів внутрішнього забезпечення якості освітніх програм на підготовку майбутніх учителів — за загальними даними опитаних викладачів ЗВО ($n = 500$).....	56
Рисунок 2.2. Рішення НАЗЯВО щодо акредитації ОП у галузі "Освіта / Педагогіка" за 2021–2024 роки.....	59
Рисунок 2.3. Унікальність ОП — за загальними даними опитаних викладачів ЗВО ($n = 500$).....	60
Рисунок 2.4. Досвід ЗВО, який варто поширити для підготовки вчителів до впровадження НУШ у регіоні / країні, — за загальними даними опитаних викладачів ($n = 500$).....	61
Рисунок 2.5. Позиції молодих учителів віком до 30 років з присвоєною кваліфікацією "вчитель" та стажем до 3 років щодо ролі педагогічної практики в підготовці до професійної діяльності — за даними опитування молодих учителів ($n = 377$).....	64
Рисунок 2.6. Пропоновані зміни до ОП — за загальними даними опитаних викладачів ($n = 500$).....	64
Рисунок 2.7. Позиції вчителів зі стажем до 3 років щодо відповідності підготовки в закладах фахової передвищої та/або вищої освіти потребам у перші роки роботи на посаді вчителя — за даними вчителів зі стажем до 3 років ($n = 1181$).....	67
Рисунок 2.8. Ставлення вчителів до впровадження реформи НУШ — за загальними даними вчителів ($n = 4725$).....	68
Рисунок 2.9. Оцінка власної здатності впроваджувати ідеї НУШ — за загальними даними опитаних студентів ЗВО педагогічних спеціальностей ($n = 500$).....	69

Рисунок 2.10. Найскладніші для засвоєння студентами аспекти НУШ — за загальними даними опитаних НПП ($n = 500$).....	70
Рисунок 2.11. Потреба в додаткових педагогічних знаннях та вміннях для виконання функцій / аспектів роботи вчителя — за загальними даними опитаних студентів ЗВО педагогічних спеціальностей ($n = 500$).....	72
Рисунок 3.1. Кар'єрне зростання вчителя.....	77
Рисунок 3.2. Ставлення вчителів до чинної системи атестації — за загальними даними вчителів ($n = 4725$).....	82
Рисунок 3.3. Ставлення вчителів до чинної системи атестації — за даними вчителів, які не мають досвіду учасника сертифікації педагогічних працівників ($n = 4015$) та які мають досвід учасника сертифікації педагогічних працівників ($n = 710$) і досвід експерта, залученого до сертифікації педагогічних працівників ($n = 212$).....	84
Рисунок 3.4. Чинники, які зумовили вибір поточної посади вчителя, — за загальними даними вчителів ($n = 4725$).....	88
Рисунок 3.5. Напрями кар'єрного зростання (бачення вчителів) — за загальними даними опитаних учителів ($n = 3972$).....	89
Рисунок 3.6. Позиції вчителів щодо вибору суб'єктів підвищення кваліфікації — за загальними даними опитаних учителів у грудні 2024 року ($n = 31\ 203$).....	93
Рисунок 3.7. Позиції вчителів щодо вибору суб'єктів підвищення кваліфікації залежно від віку — за загальними даними опитаних учителів у грудні 2024 року ($n = 31\ 203$).....	94
Рисунок 3.8. Задоволеність учителів якістю програм підвищення кваліфікації різних провайдерів — за загальними даними вчителів ($n = 4725$).....	95
Рисунок 3.9. Пріоритети педагогів при виборі курсів підвищення кваліфікації — за загальними даними опитаних учителів у грудні 2024 року ($n = 31\ 203$) (вісь X — шкала оцінювання пріоритетів від 1 до 10, вісь Y — % респондентів).....	96
Рисунок 3.10. Ранжований перелік усереднених оцінок впливу різних чинників на задоволеність учителів програмами підвищення кваліфікації, розрахованих на основі оцінок, виставлених респондентами за п'ятибальною шкалою (1 — зовсім не впливає, 5 — дуже впливає), — за загальними даними вчителів ($n = 4725$).....	97
Рисунок 3.11. Практики визнання в ЗЗСО результатів підвищення кваліфікації учителів — за загальними даними вчителів ($n = 4725$).....	98
Рисунок 3.12. Оцінка вчителями обсягу власних витрат на підвищення кваліфікації впродовж календарного року — за загальними даними опитаних учителів у грудні 2024 року ($n = 31\ 203$).....	99
Рисунок 4.1. Оцінки потенційних причин розчарування в професії вчителя — за загальними даними вчителів ($n = 4725$).....	109
Рисунок 4.2. Педагогічна діяльність поза межами закладу освіти — за загальними даними вчителів ($n = 4725$).....	115
Рисунок 4.3. Чинники, які суттєво спонукають до репетиторської діяльності, у розрізі стажу — за даними вчителів, які займаються репетиторством, зі стажем роботи на відповідній посаді до 3 років ($n = 448$), від 4 до 9 років ($n = 225$), від 10 до 19 років ($n = 336$), від 20 до 30 років ($n = 492$), понад 30 років ($n = 574$).....	117
Рисунок 4.4. Цільова аудиторія та формати репетиторської діяльності — за даними вчителів, які займаються репетиторством ($n = 1207$).....	118
Рисунок 4.5. Динаміка попиту на репетиторство — за загальними даними вчителів ($n = 4725$).....	120
Рисунок 4.6. Значущість доходів від репетиторства для загального доходу в гендерному розрізі — за даними жінок ($n = 4052$) і чоловіків ($n = 645$).....	122
Рисунок 4.7. Значущість доходів від репетиторства для загального доходу у віковому розрізі — за даними вчителів до 30 років ($n = 801$), 31–35 років ($n = 576$), 36–40 років ($n = 609$), 41–45 років ($n = 542$), 46–50 років ($n = 573$), 51–55 років ($n = 729$), 56–60 років ($n = 467$), понад 60 років ($n = 428$).....	123
Рисунок 4.8. Сприятливі чинники легалізації репетиторської діяльності, визначені вчителями, які займаються репетиторством, — за даними вчителів із наявною практикою репетиторської діяльності ($n = 1207$).....	124
Рисунок 4.9. Час, який приділяється репетиторській діяльності, в розрізі педагогічного навантаження — за даними вчителів, які займаються репетиторством із різним педагогічним навантаженням: до 9 годин ($n = 161$), 10–18 годин ($n = 396$), 19–24 години ($n = 716$), 25–27 годин ($n = 288$), 28–30 годин ($n = 94$), понад 30 годин ($n = 60$).....	126
Рисунок 4.10. Виклики поєднання посади вчителя й репетиторства, визначені вчителями, які займаються репетиторством, — за даними вчителів із наявною практикою репетиторської діяльності ($n = 1207$).....	127
Рисунок 5.1. Процедура конкурсного відбору директорів шкіл в Україні.....	133

Рисунок 5.2. Труднощі під час участі в конкурсі на посаду директора в розрізі стажу на керівній посаді — за даними директорів шкіл зі стажем роботи на відповідній посаді до 1 року ($n = 57$), від 1 до 3 років ($n = 143$), від 4 до 9 років ($n = 257$), від 10 до 19 років ($n = 239$), від 20 до 30 років ($n = 161$), понад 30 років ($n = 143$).....	136
Рисунок 5.3. Труднощі під час участі в конкурсі на посаду директора в гендерному розрізі — за даними жінок ($n = 787$) і чоловіків ($n = 213$)....	138
Рисунок 5.4. Розподіл респондентів за віком — за загальними даними директорів шкіл ($n = 1000$).....	144
Рисунок 5.5. Розподіл респондентів за стажем роботи на посаді директора — за загальними даними директорів шкіл ($n = 1000$).....	145
Рисунок 5.6. Досвід навчання з управління закладом освіти до початку роботи на посаді директора школи — за загальними даними директорів шкіл ($n = 1000$).....	146
Рисунок 5.7. Проходження навчання з управління закладом освіти до початку роботи на посаді директора в розрізі стажу на керівній посаді — за даними директорів шкіл зі стажем роботи на відповідній посаді до 1 року ($n = 57$), від 1 до 3 років ($n = 143$), від 4 до 9 років ($n = 257$), від 10 до 19 років ($n = 239$), від 20 до 30 років ($n = 161$), понад 30 років ($n = 143$).....	147
Рисунок 5.8. Упевненість директорів шкіл в управлінських аспектах впровадження НУШ та потреби в професійному розвитку — за загальними даними директорів шкіл ($n = 1000$).....	151
Рисунок 5.9. Запити директорів шкіл на підтримку для ефективного виконання управлінських завдань у контексті впровадження реформи НУШ — за загальними даними директорів шкіл ($n = 1000$).....	153
Рисунок 5.10. Основні мотиви до підвищення кваліфікації — за загальними даними директорів шкіл ($n = 1000$).....	156
Рисунок 5.11. Самостійне ініціювання підвищення кваліфікації — за загальними даними директорів шкіл ($n = 1000$).....	156
Рисунок 5.12. Задоволеність якістю програм підвищення кваліфікації різних провайдерів — за загальними даними директорів шкіл ($n = 1000$).....	158
Рисунок 5.13. Чинники, які впливають на задоволеність програмами підвищення кваліфікації, — за загальними даними директорів шкіл ($n = 1000$).....	160
Рисунок 5.14. Чинники сприяння професійному становленню та розвитку вчителя — за загальними даними директорів шкіл ($n = 1000$).....	164
Рисунок 5.15. Впевненість в управлінських аспектах впровадження реформи НУШ — за загальними даними директорів шкіл ($n = 1000$).....	167

СПИСОК ТАБЛИЦЬ

Таблиця 1.1. Кількість поданих заяв на обрані спеціальності у ЗВО.....	31
Таблиця 1.2. Рейтинг обраних спеціальностей у ЗВО за середнім конкурсним балом.....	32
Таблиця 2.1. Кількість закладів педагогічної освіти в розрізі макрорегіону.....	50
Таблиця 2.2. Кількість ОП за спеціальністю “Початкова освіта” у макрорегіонах (за освітніми рівнями).....	51
Таблиця 2.3. Кількість ОП за спеціальністю “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” у макрорегіонах (за освітніми рівнями).....	52
Таблиця 2.4. Кількість студентів ЗВО педагогічних спеціальностей за спеціальностями “Початкова освіта” та “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” за освітніми рівнями станом на 2025 рік.....	52
Таблиця 2.5. Розподіл студентів ЗВО педагогічних спеціальностей вищої освіти за спеціальністю “Середня освіта (за предметними спеціальностями)”.....	53
Таблиця 2.6. Перелік галузей знань та спеціальностей зі змінами (щодо спеціальностей “Освітні науки”, “Початкова освіта”, “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” та “Менеджмент”).....	54
Таблиця 3.1. Порівняння сертифікації та атестації.....	78
Таблиця 4.1. Кількість зареєстрованих репетиторів на платформах з обраних предметів станом на 11 серпня 2025 року.....	121
Таблиця 5.1. Тарифні розряди та посадові оклади директорів шкіл.....	140

ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ

СКОРОЧЕННЯ	ПОВНА НАЗВА
ГО	Громадська організація
ДПА	Державна підсумкова атестація
ДСЯО	Державна служба якості освіти України
ЄДЕБО	Єдина державна електронна база з питань освіти
ЕКТС	Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система
ЄС	Європейський Союз
ЄТС	Єдина тарифна сітка
ЗВО	Заклад вищої освіти
ЗЗСО	Заклад загальної середньої освіти
ЗНО	Зовнішнє незалежне оцінювання
ЗППО	Заклад післядипломної педагогічної освіти
ІКТ	Інформаційно-комунікаційні технології
КМУ	Кабінет Міністрів України
МОН	Міністерство освіти і науки України
НАЗЯВО	Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти
НМТ	Національний мультипредметний тест
НПП	Науково-педагогічний працівник (працівниця)
НРК	Національна рамка кваліфікацій
НУШ	“Нова українська школа” (реформа загальної середньої освіти)
ОЕСР	Організація економічного співробітництва та розвитку (див. OECD)
ОП	Освітня програма
ТОТ	Тимчасово окуповані території
УЦОЯО	Український центр оцінювання якості освіти
ФОП	Фізична особа-підприємець
ЦПРПП	Центр професійного розвитку педагогічних працівників
ЮНЕСКО	Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (UNESCO)
COVID-19	Коронавірусна хвороба 2019 року
EACEA	European Education and Culture Executive Agency (Виконавче агентство ЄС з питань освіти і культури)
IIEP	International Institute for Educational Planning (Міжнародний інститут планування освіти)
ISCED	International Standard Classification of Education (Міжнародна стандартна класифікація освіти)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (див. ОЕСР)
PISA	Programme for International Student Assessment (Програма міжнародного оцінювання учнів)
RAND	Research and Development Corporation (Дослідницька корпорація, США)
STEAM	Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics (STEM + мистецтва)
STEM	Science, Technology, Engineering, Mathematics (природничі науки, технології, інженерія, математика)
TALIS	Teaching and Learning International Survey (Міжнародне дослідження викладання та навчання ОЕСР)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (див. ЮНЕСКО)

РЕЗЮМЕ (КЛЮЧОВІ ЗНАХІДКИ)

РОЗДІЛ 1. ОСОБЛИВОСТІ ВХОДУ В ПРОФЕСІЮ ВЧИТЕЛЯ Й ЧИННИКИ МОТИВАЦІЇ Й ВИБОРУ

- Доступ до професії вчителя в Україні є гнучким (зокрема, для осіб без педагогічної освіти). Це дає змогу частково компенсувати дефіцит кадрів. Водночас вирішення потребує питання набуття кваліфікації вчителя особами без педагогічної освіти.
- Законодавство України передбачає обов'язкову підтримку вчителів на початку кар'єри шляхом проходження інтернатури, проте її практичне впровадження не забезпечує належного супроводу для новопризначених учителів.
- Попит на педагогічні спеціальності закладів вищої освіти залишається відносно стабільним, зростає їхня пріоритетність у виборі вступників, водночас посилюється регіональна нерівномірність вступу.
- Мотивація вибору професії в студентів та новопризначених учителів переважно внутрішня, однак умови праці (рівень оплати, робоче навантаження, можливості кар'єрного зростання) демотивують та знижують готовність випускників працювати в школах.
- Рівень заробітної плати є суттєвим чинником підтримки мотивації залишатися в професії для вчителів початкової та середньої школи.
- Молоді та середнього віку вчителі мають суттєво нижчий рівень задоволеності професією порівняно зі старшими колегами. Вони частіше втрачають ентузіазм або планують змінити професію.

РОЗДІЛ 2. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ РЕФОРМИ “НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА”

- Попри війну система підготовки вчителів зберігає інституційну спроможність і повний цикл освітніх програм.
- Система забезпечення якості педагогічної освіти в Україні є інституційно сформованою, однак стикається з викликами через відсутність державних стандартів вищої освіти зі спеціальності “Середня освіта (за предметними спеціальностями)”.
- Результати акредитації свідчать про нерівномірну якість педагогічних освітніх програм: частина з них відповідає сучасним вимогам і цілям реформи “Нова українська школа”, тоді як інші обмежуються формальним оновленням без суттєвих змін у змісті та практичній реалізації.
- Хоча практична підготовка є ключовою для успішних програм підготовки вчителів, нині її реалізація та повнота значною мірою обмежені інституційними можливостями й безпековими умовами.
- У закладах вищої освіти впроваджуються окремі освітні компоненти для реалізації реформи “Нова українська школа”, проте вони переважно мають фрагментарний характер, реалізуються нерівномірно та не забезпечують цілісної підготовки майбутніх учителів.
- Освітні програми спеціальності “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” потребують системного перегляду підходів до підготовки майбутніх учителів до діяльності в умовах воєнного стану й подолання наслідків війни.

РОЗДІЛ 3. КАР'ЄРА Й ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК¹ УЧИТЕЛЯ

- В Україні паралельно функціонують дві моделі оцінювання професійної діяльності вчителів — атестація й сертифікація, які забезпечують кар'єрне зростання через перехід на вищий рівень / категорію.
- Атестація не має чітких критеріїв оцінювання діяльності вчителя, узгоджених із професійним стандартом, та сприймається деякими вчителями як недостатньо об'єктивна процедура.
- Сертифікація має потенціал більш довіреного й компетентнісного оцінювання, але її підтримка серед учителів є неоднорідною, а можливості масштабування — обмеженими через високу вартість, складність організації та квотування.
- Кар'єрний розвиток не сприймається вчителями як мотиваційний чинник під час вибору професії та не розглядається як ключовий мотив для подальшого професійного зростання.
- Система професійного розвитку педагогічних працівників в Україні перебуває на етапі трансформації — від монополізованої державної до диверсифікованої моделі з розширеним колом провайдерів, що актуалізує потребу в посиленні механізмів забезпечення якості освітніх послуг.
- Відсутній зовнішній незалежний механізм забезпечення якості програм підвищення кваліфікації вчителів. Єдиним інструментом є опитування щодо рівня задоволеності вчителів та схвалення сертифікатів провайдерів педагогічною радою шкіл.
- Механізм державного фінансування підвищення кваліфікації педагогічних працівників викликає значне занепокоєння серед учительської спільноти через обмежений доступ, адміністративні бар'єри, недостатню поінформованість і ризики недобросовісного використання коштів.

РОЗДІЛ 4. МАТЕРІАЛЬНІ УМОВИ РОБОТИ ТА ЇХНІЙ ВПЛИВ НА КАР'ЄРНІ РІШЕННЯ ВЧИТЕЛІВ

- Система оплати праці педагогічних працівників в Україні є багатокомпонентною (базовий оклад, підвищення, доплати й надбавки), що може створювати ризики маневрування надбавками й зменшення реальної заробітної плати до базового мінімуму.
- Середня заробітна плата вчителів більш ніж на 30% нижча за середній рівень по країні, що знижує привабливість професії та підвищує ризик втрати педагогічних кадрів.
- Репетиторство в Україні є поширеною та диверсифікованою формою додаткової зайнятості вчителів, що поєднує офлайн- і онлайн-формати, але ґрунтується переважно на локальних персональних каналах залучення учнів та учениць, тоді як цифрові платформи відіграють другорядну роль.
- Формування репетиторських пропозицій на ринку освітніх послуг України зумовлене насамперед підготовкою до складання державних іспитів учнів та учениць випускних класів та переведенням навчання в дистанційний або онлайн-формат в умовах повномасштабної війни.
- Репетиторство може створювати економічні стимули, що впливають на професійні рішення вчителів і кадрову стійкість шкіл.
- Поєднання роботи на посаді вчителя з репетиторською діяльністю в оцінках педагогів найчастіше пов'язується з підвищеним навантаженням, можливими ознаками професійного виснаження та складнощами в збереженні балансу між роботою й особистим життям.

¹ Безперервний професійний розвиток — це безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності (Закон України "Про освіту" (Верховна Рада, Україна, 2017)).

РОЗДІЛ 5. ВІДБІР, ПІДГОТОВКА ТА РОЛЬ ДИРЕКТОРІВ ШКІЛ У РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

- В Україні запроваджено конкурсний відбір директорів шкіл, проте на практиці не завжди забезпечено прозорість і конкурентність під час процедури добору й призначення на посаду.
- Заробітна плата директора школи є неконкурентоздатною на ринку праці та не мотивує потенційних кандидатів брати участь у конкурсах на цю посаду.
- Директори шкіл зазвичай мають значний педагогічний досвід і магістерську освіту, однак часто розпочинають працювати без системної управлінської підготовки та здобувають її вже під час роботи через короткі програми підвищення кваліфікації.
- Готовність директорів шкіл до впровадження реформи “Нова українська школа” обмежена дефіцитом компетентностей у стратегічному управлінні, цифрових рішеннях і розбудові внутрішньої системи забезпечення якості освіти.
- Участь директорів шкіл у підвищенні кваліфікації визначається передусім прагненням до розвитку управлінських компетентностей і можливістю практичного обміну досвідом.
- Кадрова автономія директорів шкіл обмежується дефіцитом педагогічних кадрів та умовами локального ринку праці.
- Наявні в директорів інструменти мотивації вчителів не повною мірою відповідають управлінським викликам шкільного рівня.
- Підтримка адміністрації та наставництво є ключовими для утримання молодих учителів у професії, однак у більшості шкіл наставництво / супервізія та індивідуальний супровід із боку директорів залишаються несистемними й недостатньо інституціоналізованими.

Вступ

Дослідження “Новий український вчитель” ініційовано ЮНЕСКО на запит Верховної Ради України та Міністерства освіти і науки України (МОН) як частина зусиль із реформування системи професійного розвитку вчителів. Воно реалізоване в межах програми, що фінансується Global Partnership for Education (GPE), — “Strengthening resilience of education system in Ukraine for emergency response and recovery”. Ця програма спрямована на посилення спроможності системи освіти України реагувати на нагальні та довгострокові виклики й забезпечувати безперервність навчання. Дослідження комплексно аналізує кар’єрний шлях учителя — від вибору професії до професійного зростання в школі. У ньому визначено ключові етапи, виклики й можливості, оцінено відповідність чинної системи педагогічної освіти потребам педагогів на різних кар’єрних стадіях і сформовано пропозиції щодо кращого узгодження підготовки вчителів із кар’єрними структурами. Окрему увагу приділено управлінському виміру — кар’єрній рамці та професійному розвитку директорів шкіл.

В умовах повномасштабної війни якість освіти, подолання освітніх втрат і збереження стійкості системи набувають визначального значення. У цьому контексті ключова передумова успішності будь-яких змін — це вчитель. Він є професіоналом, здатним працювати в ситуації високої невизначеності, підтримувати учнів та учениць і забезпечувати безперервність навчання. Відповідно, якість підготовки та системна підтримка вчителів на всіх етапах кар’єри стають одним із головних факторів, що визначають спроможність шкільної освіти реагувати на виклики воєнного часу й одночасно рухатися шляхом модернізації.

Саме в такій рамці слід розглядати реформу “Нова українська школа” (НУШ) — ключову реформу загальної середньої освіти, започатковану МОН у 2016 році. Вона спрямована на підвищення якості шкільної освіти та модернізацію системи з фокусом на формування компетентностей, доступність та інклюзивність, а також на підготовку дітей до викликів XXI століття. Концепція реформи передбачає створення умов і стимулів для професійного та особистісного розвитку вчителів, що має посилити привабливість професії та підтримати залучення до неї кваліфікованих фахівців (Кабінет Міністрів, Україна, 2016).

Із 2018 року НУШ поетапно впроваджується в системі загальної середньої освіти. Реформа задає нову логіку навчання від переважно знаннєво орієнтованої моделі до компетентнісного підходу, розвитку наскрізних умінь і педагогіки партнерства. Вона передбачає перехід від стандартизованого відтворення до сучасних освітніх технологій, інклюзивного середовища та формувального оцінювання (Кабінет Міністрів, Україна, 2016). Така трансформація неминуче змінює і професійну роль учителя: зростає значення фасилітації навчання, наставництва, взаємодії з батьками / опікунами та підтримки різних освітніх потреб учнів та учениць. Саме тому підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти (ЗВО) має забезпечувати не лише теоретичні знання, а й практичну готовність працювати за новими підходами та виконувати розширені професійні функції.

Водночас доказова база щодо підготовки, входження в професію, професійного розвитку та кар’єрного просування вчителя в сучасних умовах залишається фрагментарною. Наявні дослідження переважно зосереджені на окремих елементах — підвищенні кваліфікації, професійному розвитку, мотивації, оплаті праці чи певних управлінських практиках — і рідко дають змогу побачити цілісну картину педагогічної кар’єри: від вибору професії та початкової підготовки до адаптації в школі, утримання в професії, професійного зростання й переходу до лідерських ролей. Бракує також комплексного аналізу того, наскільки різні складові цієї траєкторії узгоджені між собою: нормативні вимоги до вступу в професію, зміст і якість педагогічної освіти, механізми підтримки молодих учителів, інструменти кар’єрного просування, матеріальні стимули та роль шкільного лідерства. Недостатньо вивченими залишаються й взаємозв’язки між цими вимірами в контексті реформи НУШ і повномасштабної війни, коли вимоги до професійної ролі вчителя істотно змінюються. Саме тому відсутність цілісного й аналітично обґрунтованого бачення того, яким є і має бути “новий український вчитель”, ускладнює вироблення послідовних рішень у сфері освітньої політики, модернізацію системи педагогічної освіти та планування системної підтримки педагогів на всіх етапах їхньої кар’єри.

Мета дослідження полягає в комплексному аналізі підготовки та кар'єрного зростання українського вчителя задля виявлення основних проблем та окреслення можливостей для подальшого розвитку. Для досягнення цієї мети сформульовано взаємопов'язані завдання:

- 1 Визначити ключові етапи, виклики та можливості кар'єрного шляху вчителя в Україні — від моменту професійного самовизначення й вступу до педагогічного закладу освіти, через входження в професію та безперервний професійний розвиток, до кар'єрного просування на посаді вчителя.
- 2 Оцінити, якою мірою сучасна система педагогічної освіти відповідає потребам учителів на різних етапах їхньої кар'єри та викликам реформи НУШ.
- 3 Розробити рекомендації щодо вдосконалення структури педагогічної кар'єри та системи підготовки вчителів із метою узгодженості із сучасними потребами й контекстами, а також наступності підготовки й професійного зростання.
- 4 Розглянути управління кадровим потенціалом директорів шкіл, їхню кар'єрну траєкторію, підготовку та підтримку вчительства на інституційному рівні.

Визначені мета й завдання тісно пов'язані з такими дослідницькими питаннями:

1. Як організований вступ до професії вчителя в Україні та які чинники впливають на мотивацію входження й утримання в ній?

- Які нормативні вимоги діють на етапах вступу до педагогічної освіти та працевлаштування?
- Як українська модель входження в професію співвідноситься з міжнародними підходами?
- Які фактори впливають на вибір професії та мотивацію залишатися в ній?
- Які моделі набору вчителів застосовуються в школах і як вони реалізуються на практиці?
- Наскільки ефективною є система педагогічної інтернатури?

2. Якою мірою система педагогічної освіти відповідає потребам сучасної школи та впровадження реформи НУШ?

- Які типи закладів освіти здійснюють підготовку вчителів та які вимоги до них ставляться?
- Які освітні програми (ОП) реалізуються на різних освітніх рівнях підготовки вчителя й наскільки вони узгоджені з реформою НУШ?
- Наскільки ефективною є система забезпечення якості педагогічної освіти?
- Наскільки випускники педагогічних програм готові до впровадження НУШ?

3. Який вигляд має кар'єрна траєкторія українського вчителя та які можливості професійного розвитку вона передбачає?

- Які нормативні та практичні механізми кар'єрного просування існують?
- Якими є сильні та слабкі сторони чинної моделі кар'єрного розвитку?
- Який міжнародний досвід кар'єрного зростання може бути релевантним для України?

4. Як матеріальні умови та додаткова зайнятість впливають на кар'єрні рішення й мотивацію вчителів?

- Якою є структура доходів учителів і як вона змінюється протягом кар'єри?
- Яку роль відіграє репетиторство та інші форми додаткової зайнятості?
- Як це впливає на мотивацію, організацію праці та баланс роботи й особистого життя?
- Які міжнародні практики оплати праці та матеріального стимулювання можуть бути корисними?

5. Як організовано добір і підготовку директорів шкіл та якою є їхня роль у професійному розвитку вчителів?

- Які нормативні вимоги та процедури відбору директорів діють в Україні?
- Які характеристики є типовими для сучасних директорів (освіта, досвід, управлінська підготовка)?
- Якою є система оплати праці директорів?
- Який міжнародний досвід відбору та підготовки директорів є релевантним?
- Які можливості професійного розвитку та кар'єрного зростання доступні для директорів?
- Як директори здійснюють кадрову політику: добір, підтримку, мотивацію та стимулювання розвитку вчителів?
- З якими управлінськими викликами вони зіштовхуються в умовах реформування освіти?
- Які міжнародні підходи до лідерства та управління можуть бути корисними?

Відповіді на ці запитання формують цілісне уявлення про “нового українського вчителя” й окреслюють напрями змін у системі безперервного професійного зростання педагогічних працівників — від мотивів вибору професії (розділ 1) та підготовки (розділ 2), через професійний розвиток і кар'єрне зростання (розділ 3), з урахуванням впливу матеріальних умов і структури доходів (розділ 4), а також ролі директора школи в доборі, підтримці та розвитку (розділ 5).

У кожному розділі цього звіту наскрізно визначено основні проблеми за певною тематикою, проаналізовано чинну нормативно-правову базу, представлено релевантний міжнародний досвід. У завершальній частині дослідження сформульовано висновки й запропоновано відповідні рекомендації.

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Дослідження здійснювалося із застосуванням змішаної методології, що поєднує кількісні та якісні методи збирання й аналізу даних. Такий підхід із триангуляцією даних забезпечив усебічний розгляд усіх дослідницьких питань.

Опис використаних даних. У дослідженні застосовували як вторинні, так і первинні дані.

Вторинні дані збирали із використанням методу кабінетного дослідження, яке передбачало аналіз:

- а** нормативно-правової бази та документів (зокрема, законодавства, що регулює вступ до педагогічної професії, працевлаштування та безперервний професійний розвиток учителів, а також нормативних документів щодо відбору й діяльності директорів шкіл; вивчення чинних державних стандартів вищої освіти в галузі "Освіта"; ОП спеціальностей "Початкова освіта", "Середня освіта (за предметними спеціальностями)"; звітів Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) щодо акредитації ОП за 2023–2025 роки);
- б** контент-аналіз бакалаврських і магістерських ОП зі спеціальностей "Початкова освіта" та "Середня освіта (за предметними спеціальностями)" у закладах фахової передвищої і вищої освіти, а також програм підготовки й підвищення кваліфікації директорів шкіл (16 закладів і 18 програм, сформованих з урахуванням регіону, типу закладу, рівня освіти, спеціальності та форми власності (див. додаток А));
- в** акредитаційних справ із Реєстру акредитаційних справ НАЗЯВО;
- г** статистичних даних (зокрема, зібраних Інститутом освітньої аналітики щодо кількості учасників освітнього процесу, Єдиної державної електронної бази з питань освіти (ЄДЕБО) щодо закладів, що готують учителів, кількості вступників, особливостей їх вступу, прохідних конкурсних балів тощо);
- ґ** українських наукових досліджень щодо професійної підготовки та професійного розвитку вчителів (зокрема, звітів про дослідження, наукових статей та збірників наукових праць);
- д** міжнародних документів та наукових джерел (зокрема, міжнародний досвід щодо входження в педагогічну професію, вищої педагогічної освіти, регулювання репетиторства та вимог до директорів шкіл проаналізовано методом інтегрованого огляду (Torraco, 2005) на основі наукових і політичних документів та матеріалів міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ОЕСР, ЄС) і національних освітніх інституцій відібраних країн).

У дослідженні застосовано регіональний підхід до формування вибірки, що передбачає групування областей України в макрорегіони. Такий поділ використовували як аналітичну рамку для всіх видів емпіричного аналізу в межах дослідження — проведення фокус-групових дискусій, опитування респондентів, аналізу ОП педагогічної підготовки, а також аналізу статистичних даних ЄДЕБО. Використання єдиного регіонального підходу забезпечило можливість зіставлення результатів різних методів дослідження та врахування регіональних особливостей підготовки й професійної діяльності педагогічних працівників.

Відповідно до цієї аналітичної рамки області України були об'єднані в макрорегіони:

- ➔ **Західний макрорегіон:** Волинська, Закарпатська, Івано-Франківська, Львівська, Рівненська, Тернопільська, Хмельницька, Чернівецька області;
- ➔ **Центральний макрорегіон:** Вінницька, Житомирська, Київська, Кіровоградська, м. Київ, Полтавська, Сумська, Черкаська, Чернігівська області;
- ➔ **Південний макрорегіон:** Дніпропетровська, Запорізька, Миколаївська, Одеська, Херсонська області;
- ➔ **Східний макрорегіон:** Донецька, Луганська, Харківська області.

Збирання [первинних даних](#) здійснювали за допомогою якісних (фокус-групові дискусії вчителів і директорів шкіл, студентів і викладачів університетів) та кількісних методів (репрезентативне опитування вчителів і директорів шкіл, студентів і викладачів університетів).

Фокус-групові дискусії проводили протягом вересня — листопада 2025 року.

Участь у них узяли чотири категорії респондентів: учителі, директори шкіл, викладачі педагогічних закладів вищої та фахової передвищої освіти, а також студенти педагогічних спеціальностей з усіх макрорегіонів України (Центр, Північ, Південь, Схід, Захід).

Обговорення були зосереджені на мотивації входження й залишання в професії, особливостях працевлаштування та професійного розвитку, впровадженні реформи НУШ, управлінських практиках у школах, досвіді репетиторської діяльності, підготовці майбутніх учителів і готовності випускників до роботи в умовах сучасних викликів, зокрема війни.

Для кожної категорії учасників було підготовлено окремі напівструктуровані сценарії (гайди), які містили вступний блок, ключові теми для обговорення та підсумкові запитання. Такий формат групових дискусій дав змогу зібрати різні перспективи, виявити спільні тенденції та поглибити інтерпретацію результатів кількісного аналізу.

Для оброблення якісних даних **застосовували такі методи та інструменти**: контент-аналіз на основі запитань, визначених з урахуванням напрямів дослідження, що дало змогу структурувати матеріал та виявити домінуючі проблеми професійної діяльності вчителів; порівняльний аналіз висловлювань представників різних професійних підгруп із метою виявлення відмінностей у досвіді, труднощах, потребах та запитах щодо професійного розвитку; контекстуально орієнтований аналіз отриманих даних з урахуванням регіональних особливостей освітнього середовища та впливу умов воєнного стану на організацію професійної діяльності. Транскрибування аудіозаписів фокус-групових дискусій здійснювали з використанням **Turboscribe** (автоматизоване перетворення мовлення в текст) для

отримання стенограм. Категоріальне кодування стенограм із використанням кольорових тегів застосовували для маркування ключових напрямів обговорення та структурування матеріалу. Системне маркування реплік учасників за професійними характеристиками здійснювали для багатовимірного аналізу (зокрема, з урахуванням стажу роботи, формату організації освітнього процесу та умов функціонування закладу освіти)².

Кількісне опитування (онлайн-анкетування) проведено в червні — вересні 2025 року за стандартизованими анкетами.

Опитування охопило чотири цільові групи: учителів, директорів шкіл, студентів педагогічних спеціальностей і викладачів закладів, що готують майбутніх учителів. Загалом опитано 6725 респондентів, зокрема: 1000 директорів шкіл (національна репрезентативна вибірка), 4725 учителів (національна репрезентативна вибірка), 500 студентів (вибірка нерепрезентативна для всієї країни) і 500 викладачів педагогічних ЗВО та закладів фахової передвищої освіти (вибірка нерепрезентативна для всієї країни).

Репрезентативна вибірка формувалася окремо для вчителів та директорів шкіл з урахуванням їхніх професійних і контекстуальних характеристик. Для вчителів застосовано стратифіковану випадкову вибірку з визначеними стратами за стажем роботи, фахом, типом населеного пункту (село / місто) та наявністю педагогічної освіти; окремо передбачено квоту для молодих педагогів (0–3 роки стажу), які становили не менш ніж 25–30% вибірки. Для директорів шкіл використано стратифіковану квотну вибірку з урахуванням типу населеного пункту (село / місто), типу закладу (комунальні, приватні, спеціалізовані) та статусу опорної школи.

Вибірку викладачів закладів вищої та фахової передвищої освіти формували за кластерним принципом із цільовим відбором закладів, що реалізують акредитовані програми за спеціальностями “Початкова освіта” та “Середня освіта (за предметними спеціальностями)”. Страти враховували тип закладу, рівень акредитації програм, посаду та стаж викладача, а також безпосередню участь у підготовці студентів до педагогічної практики.

² Під час аналізу для маркування належності учасника фокус-групової дискусії вчителів до певних професійних категорій, важливих для інтерпретації результатів, застосовували систему маркування реплік:

- Учителі зі стажем роботи до 3 років — позначка: S<3. Це маркування допомогло ідентифікувати новопризначених учителів, для яких характерні специфічні професійні труднощі та потреби.
- Учителі, які у 2024/2025 навчальному році працювали в дистанційному форматі, — позначка: D24/25. Це маркування відображає особливості організації освітнього процесу в закладі освіти, що має певний вплив на професійну діяльність учителя.
- Учителі, які працюють у релокованому закладі освіти або в закладі освіти, який зазнав пошкоджень унаслідок російського повномасштабного військового вторгнення, — позначка: P. Це маркування допомогло ідентифікувати учасників фокус-групи, які працюють в умовах, що особливо ускладнені воєнними діями.

Для студентів застосовано кластерну вибірку з цільовим відбором закладів і програм, що мають акредитацію, з урахуванням типу закладу, форми навчання, року навчання та наявності досвіду педагогічної практики. Такий підхід дав змогу забезпечити структурну збалансованість вибірки та представництво ключових груп у масштабі країни.

Для кожної цільової групи було розроблено стандартизовану анкету відповідно до логіки дослідницьких питань. Зібрані дані пройшли статистичну обробку з метою виявлення закономірностей і взаємозв'язків, що лягли в основу формулювання ключових знахідок і узагальнених висновків дослідження.

Опитування проведено в масштабі країни з охопленням усіх макрорегіонів України (Центр, Північ, Південь, Схід, Захід) і дотриманням етичних стандартів інформованої згоди та гарантій конфіденційності.

У межах дослідження використано також результати загальнонаціонального опитування вчителів, проведеного МОН у грудні 2024 — січні 2025 року (понад 31 тис. респондентів). Цей масив даних є цінним для аналізу професійних настроїв, потреб і бар'єрів учительської спільноти. Водночас попередній аналіз засвідчив нерівномірність територіального представлення, зокрема недостатнє охоплення регіонів, які перебувають у зоні бойових дій або підвищеної безпекової загрози, що зумовлено об'єктивними та суб'єктивними чинниками воєнного часу.

З огляду на це застосування класичної регіональної стратифікації було визнано методологічно ризикованим. Натомість для забезпечення збалансованості аналізу використано професійно релевантні змінні: вік, стаж педагогічної діяльності, освітньо-кваліфікаційний рівень і тип населеного пункту. Такий підхід дав змогу здійснити валідний вторинний аналіз наявних даних і забезпечити їхню аналітичну цінність для формування освітньої політики без дублювання збору інформації.

Для оброблення кількісних даних було використано такі методи та інструменти:

- ➔ Програмне забезпечення Microsoft Excel та SPSS (IBM Statistical Package for the Social Sciences), що дало змогу сформувати описову статистику, побудувати розподіл відповідей, перехресну табуляцію, а також виявити базові статистичні закономірності між змінними.
- ➔ Контент-аналіз відкритих відповідей респондентів у межах опитувань учителів та директорів шкіл із метою виокремлення повторюваних тем, виявлення домінантних емоційних і смислових кластерів.
- ➔ Порівняльний аналіз результатів опитувань, проведених у різні періоди (грудень 2024 — червень 2025) із фокусом на динаміку оцінок, мотиваційних установок та управлінських практик у системі загальної середньої освіти.

Дотримання базових етичних принципів соціальних досліджень та стандартів захисту учасників. Усі первинні дані (кількісні опитування та фокус-групові дискусії) збирали в цифровому форматі з використанням процедур інформованої згоди. Учасникам повідомляли мету дослідження, формат участі, типи запитань. Передбачалась їхня добровільна участь, право відмовитися від участі на будь-якому етапі та забезпечувалась конфіденційність наданої інформації. Персональні дані не використовували для ідентифікації респондентів у публічних матеріалах, а результати подавали анонімно.

Особливу увагу приділено етичним аспектам роботи в умовах воєнного стану. Формулювання запитань і модерація фокус-груп були спрямовані на мінімізацію потенційної ретравматизації, а також на створення безпечного простору для обговорення професійних викликів, психоемоційного навантаження та досвіду роботи в кризових умовах. За потреби учасники могли не відповідати на окремі запитання або завершити участь без пояснень.

Обмеження методології. По-перше, воєнні умови впливають на охоплення й структуру вибірок, особливо на територіях із підвищеними безпековими ризиками. Це проявляється й у вторинному масиві загальнонаціонального опитування вчителів (грудень 2024 — січень 2025), де попередній аналіз зафіксував недостатню представленість респондентів із зон бойових дій, прифронтових та тимчасово окупованих територій (ТОТ). З огляду на це регіональна стратифікація та коригувальне зважування на рівні областей могли створювати методологічні ризики, тому для вторинного аналізу застосовано альтернативні показники структурної збалансованості (вік, стаж, освітньо-кваліфікаційний рівень, тип населеного пункту). Водночас це означає, що частину висновків щодо територіальних відмінностей слід інтерпретувати обережно.

По-друге, цифровий формат збирання первинних даних (онлайн-опитування, фокус-групові дискусії) може обмежувати участь респондентів із нестабільним доступом до інтернету або в умовах евакуації.

По-третє, інтерпретації на основі самозвітів можуть містити ефекти соціальної бажаності або відмінності в сприйнятті категорій і термінів. Якісні методи (фокус-групові дискусії) частково компенсують ці обмеження, однак самі не є статистично репрезентативними й відображають досвід та оцінки учасників у конкретних контекстах.

Нарешті, аналіз ОП та акредитаційних матеріалів відображає задекларовані підходи та процедурні оцінки якості, які не завжди повністю описують реальну практику впровадження програм. Саме тому результати різних джерел розглядали в сукупності, з акцентом на узгоджені закономірності та підтверджені тенденції.

РОЗДІЛ 1

ОСОБЛИВОСТІ ВХОДУ В ПРОФЕСІЮ ВЧИТЕЛЯ Й ЧИННИКИ МОТИВАЦІЇ ЇЇ ВИБОРУ



© UNESCO / Alona Zinchenko

У розділі розкрито нормативно-правові вимоги доступу до педагогічної професії і працевлаштування на посаду вчителя в Україні, а також проаналізовано відповідний міжнародний досвід. Окреслено шляхи здобуття професійної кваліфікації, а також бар'єри та механізми адаптації на старті кар'єри. Окремо представлено результати дослідження мотивації вибору професії вчителя та чинники її підтримки впродовж кар'єрного поступу.

Системне бачення етапів входження, інтеграції та адаптації українських учителів до професії в умовах нових освітніх викликів сформовано на основі відповідей на низку дослідницьких запитань. Зокрема, дослідження охоплювало питання ефективності чинного підходу до вступу в професію вчителя, залучення й утримання найкращих кандидатів, а також чинників, які впливають на вибір молоддю професії вчителя та мотивацію залишатися в ній. Окрему увагу приділено аналізу чинних нормативних вимог до вступу на ОП педагогічних спеціальностей і оцінці рівня їхньої конкурентоспроможності. Також розглянуто проблеми, що виникають під час працевлаштування молодих педагогів, зокрема функціонування системи педагогічної інтернатури.

1.1. Вимоги до входження в професію вчителя та підтримка на старті кар'єри



Доступ до професії вчителя в Україні є гнучким (зокрема, для осіб без педагогічної освіти). Це дає змогу частково компенсувати дефіцит кадрів. Водночас вирішення потребує питання набуття кваліфікації вчителя особами без педагогічної освіти.

Забезпечення шкіл кваліфікованими педагогічними кадрами залишається одним із пріоритетних викликів для системи загальної середньої освіти України. Тривалий збройний конфлікт посилив наявні структурні диспропорції на ринку праці в освіті, ускладнивши підтримання належного рівня кадрового забезпечення закладів освіти. У цьому контексті особливої актуальності набувають питання регулювання доступу до педагогічної професії, відповідності кваліфікаційних вимог реальним умовам функціонування системи освіти, а також механізмів підтримки якості викладання в умовах кадрового дефіциту.

Упровадження НУШ та інших освітніх реформ потребує ефективного кадрового забезпечення. Перед закладами освіти загалом та вчителями й директорами зокрема постали нові виклики, що формують нагальну необхідність здобуття ними нових знань та постійного підвищення рівня професійних компетентностей.

В умовах кадрових викликів система освіти потребує механізмів, які одночасно забезпечують доступ до професії та підтримують сталі стандарти якості викладання. В Україні така рівновага значною мірою залежить від того, наскільки чітко визначені професійні кваліфікації вчителя та наскільки дієвими є інструменти їх здобуття й підтвердження.

Ключовою основою для регулювання входження до професії є визначення професійних кваліфікацій учителя відповідно до Національної рамки кваліфікацій (НРК) (Кабінет Міністрів, Україна, 2011). Актуальний професійний стандарт "Вчитель закладу загальної середньої освіти" затверджений наказом МОН від 29 серпня 2024 року № 1225 (Міністерство освіти і науки, Україна, 2024в).

Стандарт визначає три професійні кваліфікації, гармонізовані з НРК:

- вчитель-фаховий молодший бакалавр (5 рівень НРК);
- вчитель-бакалавр (6 рівень НРК);
- вчитель-магістр (7 рівень НРК)³.

Кожна з них передбачає відповідний рівень освіти. Також у стандарті представлено набір професійних компетентностей, необхідних для виконання трудових функцій (Міністерство освіти і науки, Україна, 2024в).

Здобути професійну кваліфікацію вчителя можна, навчаючись на відповідній ОП у фаховій передвищій та вищій освіті. Стандарт також передбачає здобуття або визнання професійної кваліфікації у кваліфікаційних центрах, при цьому воно пов'язане не лише з наявністю диплома (фахового молодшого бакалавра / бакалавра / магістра), а й зі стажем роботи на посадах педагогічних працівників, які забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти (Міністерство освіти і науки, Україна, 2024в). Натомість станом на сьогодні в Україні не існує кваліфікаційних центрів, які визнавали би професійну кваліфікацію вчителя.

Відповідно до статті 22 Закону України "Про повну загальну середню освіту", право обіймати посаду вчителя мають особи, які вільно володіють державною мовою та відповідають щонайменше одній із кваліфікаційних вимог: мають педагогічну освіту, професійну кваліфікацію педагогічного працівника або вищу освіту (у тому числі за непедагогічною спеціальністю). Додатково закон передбачає вимоги щодо належних моральних якостей і стану здоров'я, достатнього для виконання професійних обов'язків (Верховна Рада, Україна, 2020).

³ Базові умови праці на посаді вчителя закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) прямо не розмежовуються за цими рівнями: педагогічне навантаження визначається законодавством для посади вчителя, а оплата праці залежить передусім від тарифного розряду, пов'язаного з атестацією та кваліфікаційними вимогами. Тому основна відмінність між цими рівнями полягає насамперед в обсязі й ступені підготовки та потенційно різних можливостях професійного просування.



Як правило, на посаду вчителя працевлаштовуються особи, які:

- Отримали педагогічну освіту за спеціальностями “Початкова освіта” (Міністерство освіти і науки, Україна, 2021б) та “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” (Міністерство освіти і науки, Україна, 2021в). На першій спеціальності готують учителів початкових класів (1–4 класи) без предметної спеціалізації. На другій — учителів 5–9 та 10–11 класів (12 класів із 2027 року) за однією або кількома предметними спеціалізаціями.
- Здобули освітню кваліфікацію за спеціальністю “Освітні науки” (рівня магістра).
- Мають завершену вищу освіту (рівня бакалавра або магістра) за непедагогічними спеціальностями.

Учителі можуть отримати освітні кваліфікації “фаховий молодший бакалавр”, “бакалавр” або “магістр” після завершення навчання на відповідних ОП⁴ у закладах фахової передвищої і вищої освіти. Також вони можуть отримати освітню кваліфікацію “магістр” у закладах післядипломної педагогічної освіти.

За даними Інституту освітньої аналітики, станом на 2024/2025 рік 94,67% українських учителів мають повну вищу освіту (освітньо-кваліфікаційний рівень магістра / спеціаліста), 3,03% — базову вищу освіту (освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра), 2,09% — неповну вищу освіту (молодшого спеціаліста), 0,22% (492 особи) — середню загальну освіту (Інститут освітньої аналітики, Україна, 2025).

Результати опитування вчителів⁵ засвідчили, що вони всі здобули вищу освіту, проте кожен п'ятий із тих, хто взяв участь у дослідженні (із них: жінки — 80,93%, чоловіки — 18,26%, респонденти, які не зазначили стать, — 0,81%), не має присвоєної кваліфікації “вчитель” за результатами здобуття фахової передвищої або вищої освіти⁶. Як правило, з особами без педагогічної освіти / професійної кваліфікації укладається договір на посаду вчителя строком на один рік, після чого вони мають набути кваліфікації одним із можливих способів, як зазначено нижче.

В Україні діє кілька альтернативних шляхів входу до професії вчителя для осіб без педагогічної підготовки⁷:

- 1 На практиці до викладання можуть залучатися фахівці з непедагогічною освітою, а їхню відповідність посаді вчителя та професійну кваліфікацію підтверджують під час атестації відповідно до Закону України “Про освіту” (Верховна Рада, Україна, 2017).
- 2 Відповідно до статті 58 Закону України «Про освіту», професійна кваліфікація педагогічного працівника може бути присвоєна закладом вищої або післядипломної освіти чи кваліфікаційним центром після одного року роботи на посаді та успішного складення кваліфікаційного іспиту за вимогами професійного стандарту (Верховна Рада, Україна, 2017). Проте нині мережа відповідних кваліфікаційних центрів практично відсутня.
- 3 Особи з вищою освітою (бакалавр або магістр) можуть бути призначені на посаду вчителя за умови проходження педагогічної інтернатури протягом першого року роботи під супроводом педагога-наставника (Верховна Рада, Україна, 2020).
- 4 Альтернативний шлях пропонує програма “Навчай для України”⁸, що передбачає короткотермінову підготовку та практику викладання в школі (Навчай для України, 2026).

⁴ Згідно із Законом України “Про вищу освіту” (Верховна Рада, Україна, 2014), освітня програма (освітньо-професійна, освітньо-наукова або освітньо-творча) визначається як цілісний комплекс освітніх компонентів — дисциплін, завдань, практик і контрольних заходів, спрямованих на досягнення визначених цілей і результатів навчання, що дає право на відповідну кваліфікацію.

⁵ Відповідь на запитання “Який Ваш найвищий рівень освіти?” (опитування вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

⁶ Відповідь на запитання “Чи стосуються перелічені твердження Вашого досвіду?” (опитування вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

⁷ Згідно із Законом України “Про повну загальну середню освіту”, педагогічна підготовка — це складова ОП (підготовки фахівця), що спрямована на набуття спеціальних компетентностей (знань, умінь, навичок та ставлень), необхідних для здійснення педагогічної діяльності (Верховна Рада, Україна, 2020).

⁸ Частина мережі Teach For All.

Ці механізми розширюють доступ до професії та дають змогу залучати фахівців із суміжних галузей, що особливо важливо в умовах дефіциту вчителів з окремих предметів⁹. Водночас вони підсилюють потребу в єдиних підходах до забезпечення якості, адже оцінювання здебільшого фокусується на підтвердженні компетентностей, визначених професійним стандартом (Міністерство освіти і науки, Україна, 2024в). З одного боку, така особливість законодавства дає змогу частково розв'язати проблему дефіциту педагогічних працівників, але, з іншого, може нести потенційні ризики для якості освітнього процесу.

Результати дослідження¹⁰ вказують на занепокоєння директорів шкіл щодо ризиків, пов'язаних із тим, що особи без педагогічної освіти працюють учителями. Найчастіше вони згадують ризик неправильного вирішення складних педагогічних ситуацій (64,80%), неякісного виконання трудових функцій (51%) і труднощів у професійному розвитку (45%). Рідше називають погіршення навчальних результатів учнів та учениць (36,50%), впровадження суперечливих підходів в освітньому процесі (34,70%)

та зниження довіри до закладу освіти (29,60%). Лише 12,90% респондентів не вбачають ризиків, пов'язаних із відсутністю педагогічної освіти (рис. 1.1).

Розв'язання цієї проблеми директори шкіл¹¹ вбачають у додатковому навчанні осіб, які працюють на посаді вчителя без педагогічної освіти. Майже половина респондентів (45,50%) підтримують необхідність у формальній вищій педагогічній освіті на бакалаврському й магістерському рівнях за відповідними спеціальностями. Частина директорів шкіл вважає, що вчителям без педагогічної освіти варто здобути повну педагогічну кваліфікацію — на бакалаврському (24,30%) або магістерському рівні (21,20%) за спеціальностями "Початкова освіта" чи "Середня освіта (за предметними спеціальностями)". Водночас значна частка опитаних схильється до більш гнучких рішень, зокрема коротких програм підготовки тривалістю до одного року, переважно без відриву від роботи (29,80%) або з відривом від роботи (6,10%). 7,30% респондентів також зазначають, що практичного досвіду та неформальної освіти може бути достатньо (рис. 1.2).

Рисунок 1.1. Ризики, пов'язані з роботою на посаді вчителя осіб без педагогічної освіти, — за загальними даними директорів шкіл (n = 1000)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед директорів шкіл. Новий український вчитель, 2025.

⁹ За даними Інституту освітньої аналітики МОН України, у 2024/2025 навчальному році 3300 найбільше потребували вчителів англійської мови, інформатики та математики (Інститут освітньої аналітики, Україна, 2025).

¹⁰ Відповідь на запитання "На Вашу думку, з якими ризиками може бути пов'язана робота осіб без педагогічної освіти на посаді учителя?" (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

¹¹ Відповідь на запитання "На Вашу думку, чи потребують учителі з непедагогічною вищою освітою (без психолого-педагогічної підготовки) структурованого додаткового навчання?" (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Рисунок 1.2. Необхідність додаткового навчання вчителів без педагогічної освіти — за загальними даними директорів шкіл (n = 1000)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед директорів шкіл. Новий український вчитель, 2025.



Резюме

Нормативна база України поєднує чітко визначені вимоги до професії вчителя з відносно гнучкими можливостями входження в професію, зокрема, для фахівців із непедагогічною вищою освітою. У контексті війни, кадрового дефіциту та впровадження реформи НУШ ця модель виконує стабілізаційну функцію: дає змогу школам оперативного закривати вакансії й підтримувати безперервність навчання. Водночас результати дослідження засвідчують, що помітна частка педагогічних працівників виконує вчительські функції без педагогічної освіти. Директори шкіл пов'язують із цим ризики зниження якості освітнього процесу та обмежені можливості професійного розвитку, зокрема, у сферах методичної майстерності та роботи в кризових умовах.



Законодавство України передбачає обов'язкову підтримку вчителів на початку кар'єри шляхом проходження інтернатури, проте її практичне впровадження не забезпечує належного супроводу для новопризначених учителів.

Початковий етап професійної діяльності вчителя є критично важливим для формування професійної ідентичності, якості викладання та подальшого утримання педагогів у професії. В українській системі освіти ключовим інструментом підтримки новопризначених учителів визначено педагогічну інтернатуру, яка має забезпечити структурований супровід і професійно-педагогічну адаптацію в перший рік роботи відповідно до законодавчих та підзаконних актів (Верховна Рада, Україна, 2020; Міністерство освіти і науки, Україна, 2021а).

Педагогічна інтернатура організовується на рівні закладу освіти та передбачає річну програму професійного входження вчителя, призначеного на посаду вперше. Вона спрямована на формування готовності до самостійної педагогічної діяльності, розвиток фахових компетентностей і педагогічної майстерності, інтеграцію в шкільну спільноту та засвоєння норм професійної етики. Центральним компонентом інтернатури є наставництво — системний супровід молодого вчителя досвідченим педагогом, який має відповідний професійний стаж і здійснює підтримку в опануванні професійних ролей, подоланні початкових труднощів та орієнтації в організаційній культурі школи (Міністерство освіти і науки, Україна, 2021а). Доплата за виконання обов'язків педагога-наставника має здійснюватися за рішенням директора школи в граничному розмірі 20% його посадового окладу в межах фонду оплати праці закладу освіти (стаття 23 Закону "Про повну загальну середню освіту"). Проте у зв'язку з обмеженнями фонду оплати праці в значній частині закладів освіти ця доплата не надається (Верховна Рада, Україна, 2020).

Додатковим викликом є організація навантаження інтернів: педагогічне навантаження для них визначається на загальних засадах аналогічно до досвідчених учителів (зокрема, норма 18 навчальних годин на тиждень на одну

тарифну ставку), що суттєво обмежує час і ресурси для поступової адаптації та рефлексії професійного досвіду. Крім того, на системному рівні наразі не визначено чітких критеріїв організації, моніторингу та оцінювання ефективності педагогічної інтернатури, що ускладнює забезпечення єдиних стандартів її реалізації.

Ці висновки підтверджуються також даними опитувань учителів і директорів шкіл¹², які засвідчують, що чинна модель педагогічної інтернатури не завжди забезпечує достатній рівень професійного супроводу та підтримки педагогів на старті кар'єри. Опитування вчителів вказує на змішане сприйняття ефективності педагогічної інтернатури. Серед учителів лише 49,42% оцінюють чинну модель позитивно (6,75% — як дуже ефективну і 42,67% — як загалом ефективну), у той час як 21,27% респондентів висловлюють критичні оцінки (18,88% — малоефективна, 2,39% — повністю неефективна). Директори шкіл загалом оцінюють інтернатуру дещо оптимістичніше: 55,60% із них вважають її ефективною (3,20% — дуже ефективною і 52,40% — загалом ефективною), що трохи перевищує частку позитивних оцінок серед учителів (рис. 1.3).

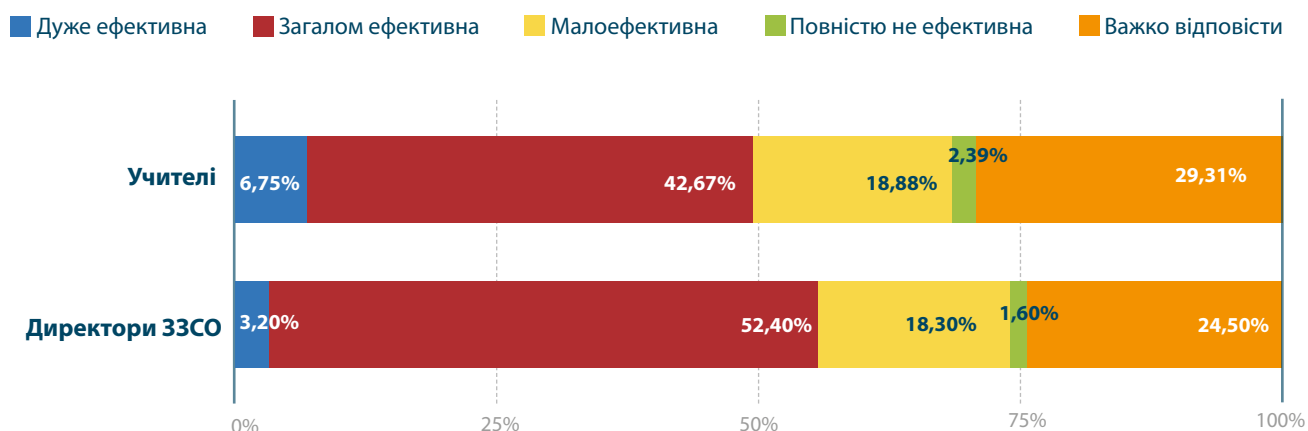
Згідно з опитуванням учителів¹³, учителі з-поміж чинників, які негативно впливають на якість педагогічної інтернатури, найчастіше вказують відсутність додаткової оплати за наставництво (3,98 із 5)¹⁴, передбаченої Положенням про педагогічну інтернатуру (Міністерство освіти і науки, Україна, 2021а). Далі за значущістю називають формалізм і бюрократію (3,77), низьку мотивацію наставника (3,75), його кваліфікацію (3,65), що підкреслює важливість добору й підготовки наставників. Також серед проблемних чинників відзначають брак індивідуального підходу (3,63), недостатню рефлексію та зворотний зв'язок (3,59), неповне виконання змістових компонентів програми (3,50) та обмежену залученість адміністрації школи (3,36) (рис. 1.4).

¹² Відповідь на запитання "На Вашу думку, наскільки чинна модель педагогічної інтернатури є ефективною?" (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025); "На Вашу думку, наскільки чинна модель педагогічної інтернатури є ефективною?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

¹³ Відповідь на запитання "На Вашу думку, наскільки перелічені чинники негативно впливають на якість педагогічної інтернатури?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

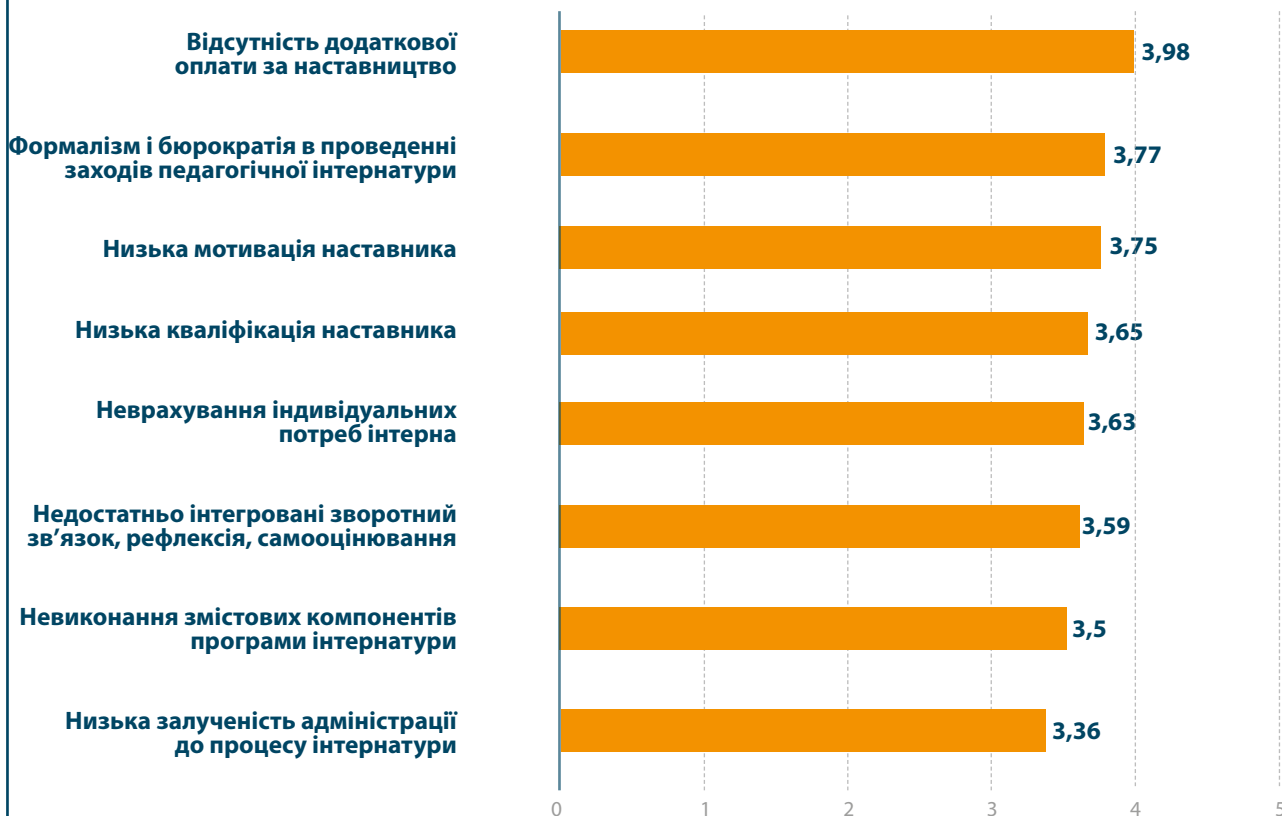
¹⁴ Усереднений бал, розрахований на основі оцінок, виставлених респондентами за п'ятибальною шкалою (1 — зовсім не впливає, 5 — дуже сильно негативно впливає) (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Рисунок 1.3. Позиції вчителів та директорів шкіл щодо ефективності чинної моделі педагогічної інтернатури — за загальними даними вчителів ($n = 4725$) та директорів шкіл ($n = 1000$)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед учителів і директорів шкіл. Новий український вчитель, 2025.

Рисунок 1.4. Ранжований перелік усереднених оцінок впливу різних чинників на якість педагогічної інтернатури, розрахованих на основі оцінок, виставлених респондентами за п'ятибальною шкалою (1 — зовсім не впливає, 5 — дуже сильно негативно впливає), — за загальними даними вчителів ($n = 4725$)



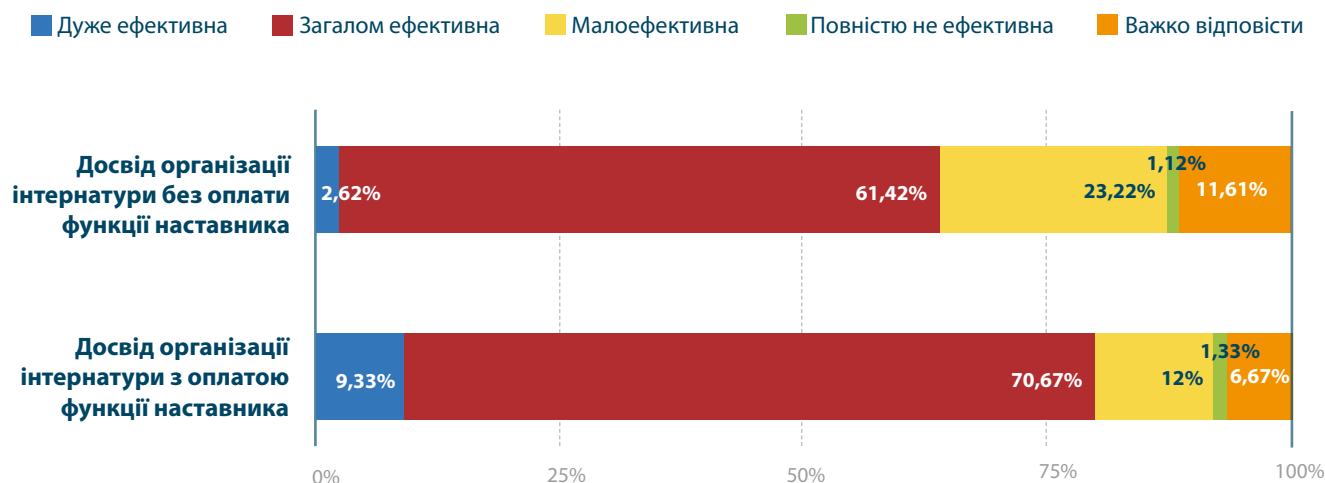
Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед учителів. Новий український вчитель, 2025.

Важливим фактом є те, що лише 14,65% учителів із тих, хто виконував функцію наставника інтерна, зазначили, що отримували за це оплату¹⁵. Певним підтвердженням цього припущення слугує аналіз відповідей директорів шкіл, які мають досвід організації педагогічної інтернатури з оплатою і без оплати функції наставника (рис. 1.5). Результати опитування вказують на співвідношення сприйняття результативності чинної моделі педагогічної інтернатури та наявності або відсутності оплати наставництва. Серед респондентів із досвідом організації інтернатури з оплатою наставництва частка оцінок “дуже ефективна” (9,33%) та “загалом ефективна” (70,67%) є вищою, ніж серед директорів, які мають досвід організації педагогічної інтернатури без оплати наставництва (2,62 та 61,42% відповідно). Натомість негативні оцінки (“малоефективна” і “повністю неефективна”) частіше фіксуються серед тих, хто реалізовував інтернатуру

без оплати наставництва (разом 24,34%) порівняно з директорами шкіл, де така оплата була забезпечена (13,33%)¹⁶.

Дослідження засвідчило, що різні елементи педагогічної інтернатури мають неоднакову цінність для підтримки новопризначених учителів¹⁷. Найбільш корисними респонденти називають психологічну підтримку (4,13 із 5) та доступ до практик досвідчених учителів (4,09). Далі йдуть допомога в підготовці до уроків (4,01) та індивідуальні консультації / наставництво (3,98). Трохи нижче оцінено взаємодію з фаховими спільнотами (3,93) й супервізійну підтримку (3,91). Найнижчі, хоча загалом помітні, оцінки отримали взаємовідвідування уроків (3,73), участь у тренінгах і семінарах (3,69) та моніторинг навчальних результатів (3,44) (рис. 1.6)¹⁸.

Рисунок 1.5. Ефективність чинної моделі педагогічної інтернатури з позиції директорів, які мають досвід її організації, — за даними директорів, які мають досвід організації інтернатури без оплати функції наставника (n = 267) та з оплатою функції наставника (n = 75)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед директорів шкіл. Новий український вчитель, 2025.

¹⁵ Відповідь на запитання “Чи стосуються перелічені твердження Вашого досвіду?” (опитування вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

¹⁶ Відповідь на запитання “На Вашу думку, наскільки чинна модель педагогічної інтернатури є ефективною?” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

¹⁷ Відповідь на запитання “На Вашу думку, наскільки кожен із наведених заходів програми педагогічної інтернатури позитивно впливає на підтримку новопризначених вчителів?” (опитування вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

¹⁸ Усереднений бал, розрахований на основі оцінок, виставлених респондентами за п'ятибальною шкалою (1 — зовсім не впливає, 5 — дуже сильно впливає) (опитування вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

Рисунок 1.6. Ранжований перелік усереднених оцінок впливу різних заходів програми педагогічної інтернатури на підтримку новопризначених учителів, розрахованих на основі оцінок, виставлених респондентами за п'ятибальною шкалою (1 — зовсім не впливає, 5 — дуже сильно впливає), — за загальними даними вчителів ($n = 4725$)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед учителів. Новий український вчитель, 2025.

За результатами фокус-групових дискусій у межах цього дослідження підтримка новопризначених учителів описується учасниками через поєднання інституційних механізмів і неформальних практик. Учителі наголошують на інституційній підтримці, зокрема наявності організованої системи формального й неформального наставництва; підтримувальному методичному й адаптаційному супроводі з боку адміністрації та колективу, а також на створенні умов для професійної самостійності й визнання, що заохочує молодих учителів до подальшого розвитку. Суттєве значення для них має залучення до зовнішніх професійних спільнот, зокрема, дистанційно в онлайн-форматі; взаємовідвідування уроків, що сприяє обміну досвідом, розвитку професійної рефлексії та формуванню культури взаємної підтримки; збереження балансу між виконанням делегованих завдань і можливістю проявляти власну ініціативу без надмірного навантаження.

Найефективнішими заходами педагогічної інтернатури вчителі вважають ті, що забезпечують емоційний добробут, персоналізовану допомогу та доступ до практичного досвіду. Зокрема, про це вони наголошують у своїх відповідях під час фокус-групових дискусій:¹⁹

“Дружня атмосфера, підтримка. Я думаю, що це найголовніше, що може зробити колектив, в який прийшов молодий вчитель. Готовність допомагати, сприймати, розуміти.
(Фокус-група вчителів Південного макрорегіону)

“ На мою думку, найперше, що може зробити керівництво, це, дійсно, підтримка й підтримка саме творчого розвитку і професійного розвитку молодого вчителя.

(Фокус-група вчителів Східного макрорегіону)

Формалізовані або адміністративно орієнтовані компоненти сприймаються менш дієвими, що вказує на необхідність їх переосмислення в контексті реальних потреб новопризначених учителів. Учасники фокус-групової дискусії, проведеної для цього дослідження, відзначають комплекс труднощів, які ускладнюють успішну адаптацію молодих учителів: мобінг і знецінення, формальне або відсутнє наставництво, перевантаження та делегування надмірної кількості обов'язків від адміністративного персоналу школи, нестачу адміністративної та психологічної підтримки, страх оцінювання, високі ризики професійного вигорання й низьку матеріальну мотивацію на старті кар'єри. Зокрема, молоді вчителі вказують на брак практики обміну досвідом, можливості відвідувати уроки колег та отримувати конструктивний зворотний зв'язок щодо власних уроків.²⁰

“ Погоджуюся стосовно обміну досвідом. На жаль, цього взагалі в останні роки не помічаю. Коли я стала молодим вчителем, на жаль, на уроки мене не запрошували. Я не могла подивитися, як ведуть, як тримають клас, взагалі не було. Але потім до мене стабільно ходили на уроки [...] Це був заступник директора [...] мене тоді тішило, він сидів весь урок і давав розгорнуту характеристику мого уроку. Ось цього, на жаль, молодим зараз не вистачає.

(Фокус-група вчителів Центрального макрорегіону)



Резюме

Педагогічна інтернатура в Україні нормативно визначена як ключовий інструмент підтримки вчителів на старті кар'єри, однак результати цього дослідження засвідчують її неповну та нерівномірну реалізацію. Ефективність інтернатури істотно залежить від якості та ресурсного забезпечення наставництва, зокрема наявності оплати за цю функцію, що співвідноситься з позитивнішими оцінками її результативності. Найбільшу цінність для молодих учителів мають психологічна підтримка, персоналізований супровід і практична допомога, тоді як формалізовані адміністративні елементи сприймаються як малоефективні. Загалом чинна модель інтернатури вимагає подальшого вдосконалення з орієнтацією на реальні потреби вчителів на етапі входження в професію, посилення інституту наставництва та створення підтримувального шкільного середовища.

¹⁹ Відповідь на запитання “Що, на Вашу думку, може зробити керівництво й колектив школи, щоб краще підтримувати вчителів на початку їхньої роботи?” (фокус-групові дискусії вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

²⁰ Відповідь на запитання “Що, на Вашу думку, може зробити керівництво й колектив школи, щоб краще підтримувати вчителів на початку їхньої роботи?” (фокус-групові дискусії вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

1.2. Мотивація до вибору вчительської професії та фактори її підтримки впродовж кар'єри



Попит на педагогічні спеціальності закладів вищої освіти залишається відносно стабільним, зростає їхня пріоритетність у виборі вступників, водночас посилюється регіональна нерівномірність вступу.

У 2019–2024 роках кількість поданих заяв на педагогічні спеціальності зменшилася в абсолютних числах. Зниження протягом останніх років відповідає загальній тенденції скорочення вступної активності в умовах повномасштабної війни.

Частка заявок, поданих до ЗВО на спеціальність “Початкова освіта”, незначно зменшилася в період 2019–2024 років — з 0,80 до 0,70%, як проілюстровано таблицею 1.1.

Частка заявок, поданих до ЗВО на спеціальність “Середня освіта (за предметними спеціальностями)”, помірно зменшилася протягом цього періоду (на 1,1 процентного пункту порівняно з 2019 роком), як показано в таблиці 1.1.

Варто також врахувати, що коливання є характерними й для інших спеціальностей: наприклад, “Право” та “Журналістика” зменшили частку заяв, тоді як “Психологія” суттєво її збільшила. Загалом у відсотковому вимірі педагогічні спеціальності зберігають близькі до попередніх років позиції попри зниження загальної кількості заяв.

Таблиця 1.1.

Кількість поданих заяв на обрані спеціальності у ЗВО

СПЕЦІАЛЬНОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	2019 (у % дані від загальної кількості заяв у цьому році)	2021 (у % дані від загальної кількості заяв у цьому році)	2024 (у % дані від загальної кількості заяв у цьому році)
Початкова освіта	7179 (0,80%)	5695 (0,50%)	4333 (0,70%)
Середня освіта (за предметними спеціальностями)	39 835 (4,60%)	44 449 (4,20%)	21 560 (3,50%)
Філологія (за спеціалізаціями)	68 099 (7,80%)	76 541 (7,20%)	43 761 (7,10%)
Психологія	29 807 (3,40%)	39 914 (3,80%)	49 907 (8,10%)
Журналістика	32 388 (3,70%)	43 451 (4,10%)	15 215 (2,50%)
Менеджмент	55 357 (6,30%)	62 718 (5,90%)	48 163 (7,90%)
Право	70 013 (8%)	68 421 (6,50%)	28 510 (4,70%)
Комп'ютерні науки	17 201 (2%)	24 645 (2,30%)	10 491 (1,70%)
Інші спеціальності	750 865 (63,40%)	692 476 (65,50%)	437 821 (63,80%)

Джерело даних: дані ЄДЕБО. <https://info.edbo.gov.ua>. Дата звернення: 16.09.2025.

Середній конкурсний бал²¹, який є узагальненим показником академічної підготовленості вступників, у 2019–2024 роках знизився на більшості спеціальностей (табл. 1.2). Для педагогічних напрямів також фіксується спад: на спеціальності “Початкова освіта” середній бал зменшився з 149,9 у 2019 році до 144,1 у 2024 році (–5,8 бала), а на спеціальності “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” — з 153,0 до 148,3 (–4,7 бала). Водночас ця динаміка не є унікальною саме для педагогічних програм і радше зумовлена загальними тенденціями, які вплинули на кількість вступників із початку повномасштабного вторгнення.

Таблиця 1.2.
Рейтинг обраних спеціальностей у ЗВО за середнім конкурсним балом

СПЕЦІАЛЬНОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	2019	2021	2024
Початкова освіта	149,9	150,7	144,1
Середня освіта (за предметними спеціальностями)	153,0	153,6	148,3
Філологія (за спеціалізаціями)	166,2	164,7	157,4
Психологія	150,1	153,2	145,6
Журналістика	160,4	154,3	152,0
Менеджмент	151,8	153,0	146,1
Право	155,95	156,8	161,9
Комп’ютерні науки	156,1	144,3	135,5

Джерело даних: дані ЄДЕБО. <https://info.edbo.gov.ua>. Дата звернення: 16.09.2025.

Порівняння зі спеціальностями з різних галузей підтверджує загальний характер коливань: у 2019–2024 роках спостерігається зниження середнього бала, зокрема, на спеціальності “Філологія” на 8,8, “Психологія” — на 4,5, “Менеджмент” — на 5,7 та “Комп’ютерні науки” — на 20,6. На цьому тлі педагогічні спеціальності у 2024 році мають нижчі середні бали, ніж окремі гуманітарні напрями (наприклад, “Філологія” — 157,4 та “Журналістика” — 152,0), однак близькі до частини інших спеціальностей (наприклад, “Психологія” — 145,6, “Менеджмент” — 146,1).

Отже, фіксується певне зниження середнього рівня академічних показників вступників, однак подібна динаміка характерна для більшості спеціальностей.

Аналіз даних щодо пріоритету вибору спеціальності свідчить, що абітурієнти переважно не вважають педагогічні спеціальності пріоритетними. Водночас у 2019–2024 роках спостерігається позитивна зміна:

пріоритет підвищився з 3,1 до 2,2 для спеціальності “Початкова освіта” та з 3,1 до 2,4 для спеціальності “Середня освіта (за предметними спеціальностями)”. Це означає, що в середньому у 2019 році ці спеціальності частіше опинялися приблизно на третьому місці серед пріоритетів вступників, тоді як у 2024 році — уже ближче до другого. В умовах війни зросла частка вступників, які більш свідомо обирають педагогічні спеціальності та частіше ставлять їх у пріоритет.

Регіональний аналіз вступної кампанії 2019–2024 років показує, що освітня нерівномірність між макрорегіонами посилилася. У більш безпечних Західному та Центральному макрорегіонах зосередилася більша частина вступу на педагогічні спеціальності, тоді як у Східному й Південному макрорегіонах кількість заяв помітно скоротилася. Найімовірніші причини — вплив бойових дій, вимушена міграція та пошкодження або втрата освітньої інфраструктури²².

²¹ Середній конкурсний бал — це число, яке показує загальну оцінку досягнень вступника, розраховану на основі результатів вступних випробувань та інших конкурсних показників, таких як оцінки за творчий конкурс, підготовчі курси, мотиваційний лист та інші. Він використовується для ранжування абітурієнтів у рейтингових списках під час вступу до ЗВО.

²² Аналіз даних з ЄДЕБО, 2025.



Резюме

У 2019–2024 роках кількість заяв на педагогічні спеціальності скоротилася в абсолютних показниках, однак у відсотковому вимірі їхні позиції залишаються відносно стабільними, а спеціальність “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” зберігає статус одного з найбільш масових напрямів. Позитивною тенденцією є зростання пріоритетності педагогічних ОП у виборі вступників. Зниження середнього конкурсного бала має загальний характер для більшості спеціальностей, а війна посилює регіональну нерівномірність вступу, змістивши набір до безпечніших макрорегіонів.



Мотивація вибору професії в студентів та новопризначених учителів переважно внутрішня, однак умови праці (рівень оплати, робоче навантаження, можливості кар’єрного зростання) демотивують та знижують готовність випускників працювати в школах.

Як правило, початок кар’єрного шляху вчителя передбачає його професійне самовизначення. Тому важливо добре розуміти, що може стимулювати рішення молодої людини про вступ на ОП педагогічного профілю у ЗВО. Аналіз причин, через які сучасні вчителі обирають цю професію, дає змогу не лише оцінити її привабливість, а й ідентифікувати, які умови праці є визначальними для утримання кадрів та підтримки їхньої мотивації в довгостроковій перспективі.

Мотиваційний профіль студентів, майбутніх учителів, характеризується домінуванням внутрішніх мотивів: провідними мотивами вибору професії залишаються альтруїстичні та ціннісні — покликання до роботи з дітьми (31%), можливість впливати на розвиток суспільства (27,60%), поради родини або знайомих (17,60%)²³. Власне внутрішнє переконання є також важливим джерелом впливу на професійний вибір (33%). Водночас 19%

респондентів не змогли відповісти на запитання про джерела впливу на вибір професії, а 18,60% не планують працювати вчителем після завершення навчання (рис. 1.7). Подібні результати узгоджуються з відповідями вчителів на аналогічне запитання²⁴ (рис. 1.8).

Водночас відповіді студентів, майбутніх учителів, свідчать, що їхнє ставлення до професії чутливе до зовнішніх умов. Зокрема, умови праці та рівень оплати праці вчителів є одним із помітних чинників зміни ставлення до професії під час навчання (35,80%)²⁵. Найважливішими кроками для підвищення привабливості професії респонденти називають підвищення заробітної плати (94,80%) й поліпшення умов праці (71%). Серед причин можливого розчарування найчастіше згадуються велика кількість додаткових обов’язків (32,20%) та обмежені можливості кар’єрного зростання (32%).

²³ Відповідь на запитання “Які фактори вплинули на Ваше рішення стати вчителем?” (опитування студентів ЗВО педагогічних спеціальностей ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

²⁴ Відповідь на запитання “Що Вас найбільше мотивувало обрати професію учителя?” (опитування вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

²⁵ Відповідь на запитання “Які фактори під час навчання найбільше впливають на зміну Вашого ставлення до майбутньої професії?” (опитування студентів ЗВО педагогічних спеціальностей ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

Рисунок 1.7. Чинники, що вплинули на рішення стати вчителем, — за загальними даними опитаних студентів ЗВО педагогічних спеціальностей (n = 500)

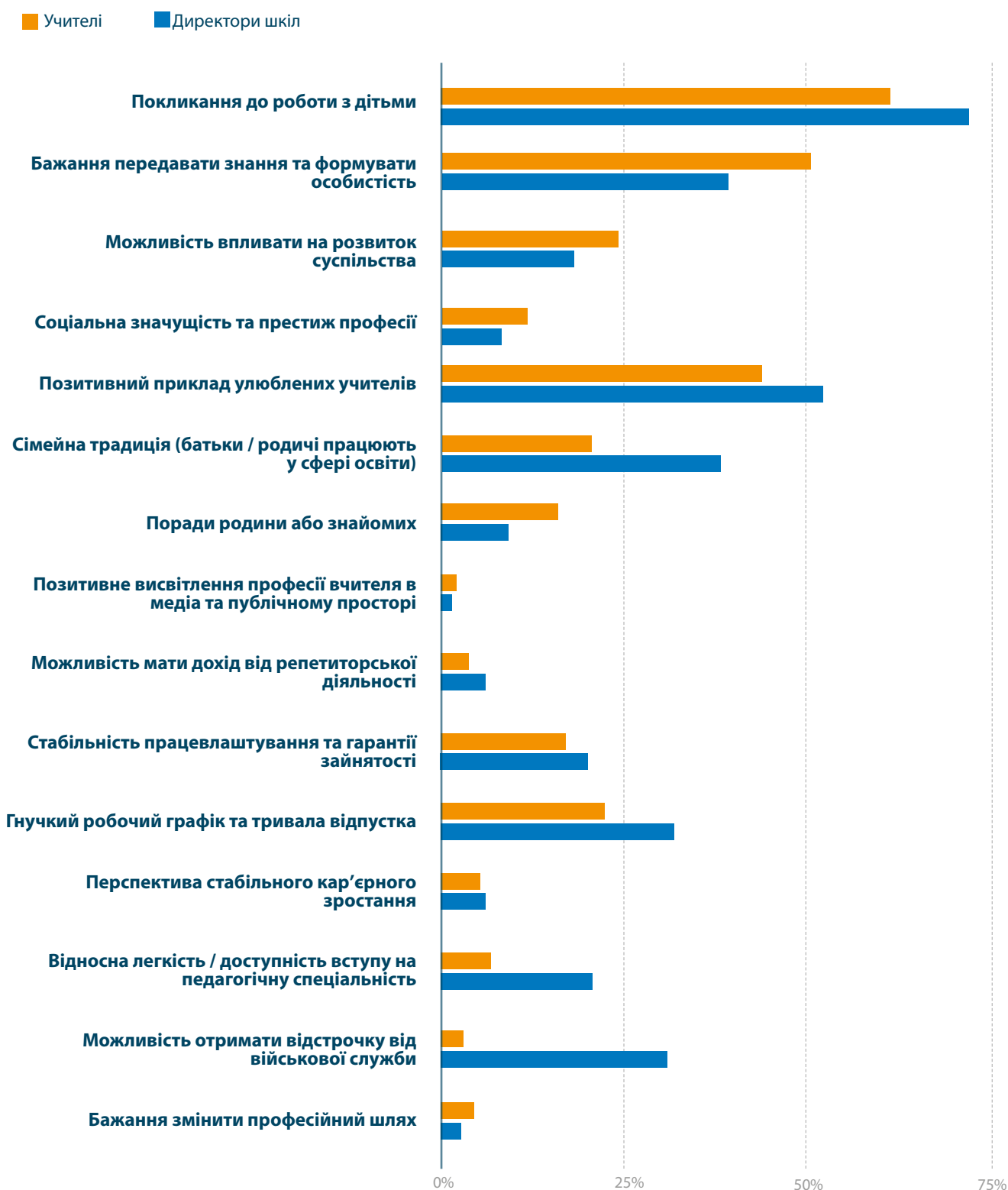


Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед студентів педагогічних спеціальностей. Новий український вчитель, 2025.

Результати опитування вчителів-практиків²⁶ засвідчили, що вибір педагогічної професії здебільшого був зумовлений чинниками, не пов'язаними з матеріальним добробутом, престижем або успішною кар'єрою. Зокрема, найбільш поширеними чинниками, що зумовили вибір учительської професії серед опитаних учителів-практиків, є такі: покликання до роботи з дітьми (61,16%), бажання передавати знання та формувати особистість (50,31%), позитивний приклад улюблених учителів (43,96%) (рис. 1.8).

²⁶ Відповідь на запитання "Що Вас найбільше мотивувало обрати професію вчителя?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Рисунок 1.8. Чинники, які зумовили вибір професії вчителя, — за загальними даними вчителів (n = 4725) та директорів шкіл (n = 1000)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед учителів і директорів шкіл. Новий український вчитель, 2025.

Гендерний розріз мотивації до вибору професії вчителя засвідчує, що провідним мотивом із майже однаковою поширеністю серед жінок і чоловіків є бажання передавати знання та формувати особистість учнів та учениць — 50,32 та 51,01% відповідно. Жінки значно частіше зазначали такі ціннісно орієнтовані мотиви, як покликання до роботи з дітьми (64,73 проти 40,31% у чоловіків) та позитивний приклад улюблених учителів (46,35 проти 29,30% у чоловіків). Натомість чоловіки виявили вищу схильність до соціальних і прагматичних мотивів: вони частіше обирали варіанти “можливість впливати на розвиток суспільства” (36,12 проти 21,82% у жінок), “стабільність працевлаштування та гарантії зайнятості” (21,71 проти 15,97% відповідно), “гнучкий робочий графік та тривала відпустка” (29,30 проти 21,42% відповідно) і “можливість отримати відстрочку від військової служби” (21,71 проти 0,10% відповідно). Також серед чоловіків вищий рівень впливу соціального оточення: “сімейна традиція” (27,44 проти 19,10% відповідно) і “поради родини або знайомих” (19,38 проти 15,38% відповідно)²⁷.

Подібні погляди висловили й учасники фокус-групової дискусії²⁸. Головною опорою для всіх учителів є учні та учениці: їхня мотивація, позитивний зворотний зв'язок, навчальний прогрес і потреба в підтримці дорослих, а також особисте переконання в цінності професії:

“[...] коли я бачу бажання, коли за скільки років у мене вперше діти кажуть: “Зупиніться, будь ласка. А от тут ще раз, поясніть. А от у мене є питання. А я хочу оце”. Все, мені більше нічого не треба. Я буду шукати двадцять п'ять годину задля того, щоб до таких дітей прийти у клас.
(Фокус-група вчителів Південного макрорегіону)

“Я думаю, що зараз всі готові, тому що найголовніше для нас — це те, що ми робимо для наших дітей. Це наше певне призначення. Це наша певна місія. Я думаю, що тримає у цій професії особисто мене лише зв'язок зі своїми учнями й робота над якимись важливими проєктами, якимись дослідженнями.
(Фокус-група вчителів Південного макрорегіону)

Результати опитування студентів ЗВО педагогічних спеціальностей²⁹ засвідчили, що значна частина майбутніх учителів орієнтована на альтернативні форми зайнятості поза системою державної та комунальної освіти (рис. 1.9). Так, 29,80% респондентів планують займатися репетиторством, що є найпопулярнішою кар'єрною траєкторією; 20,20% цікавить робота в приватних школах; 18,80% планують змінити професію; 11,00% готові виконувати альтернативні освітні проєкти. Ще 36,00% не визначилися, що свідчить про відкритість до пропозицій поза державною системою та/або відсутність чітких кар'єрних перспектив у професії.

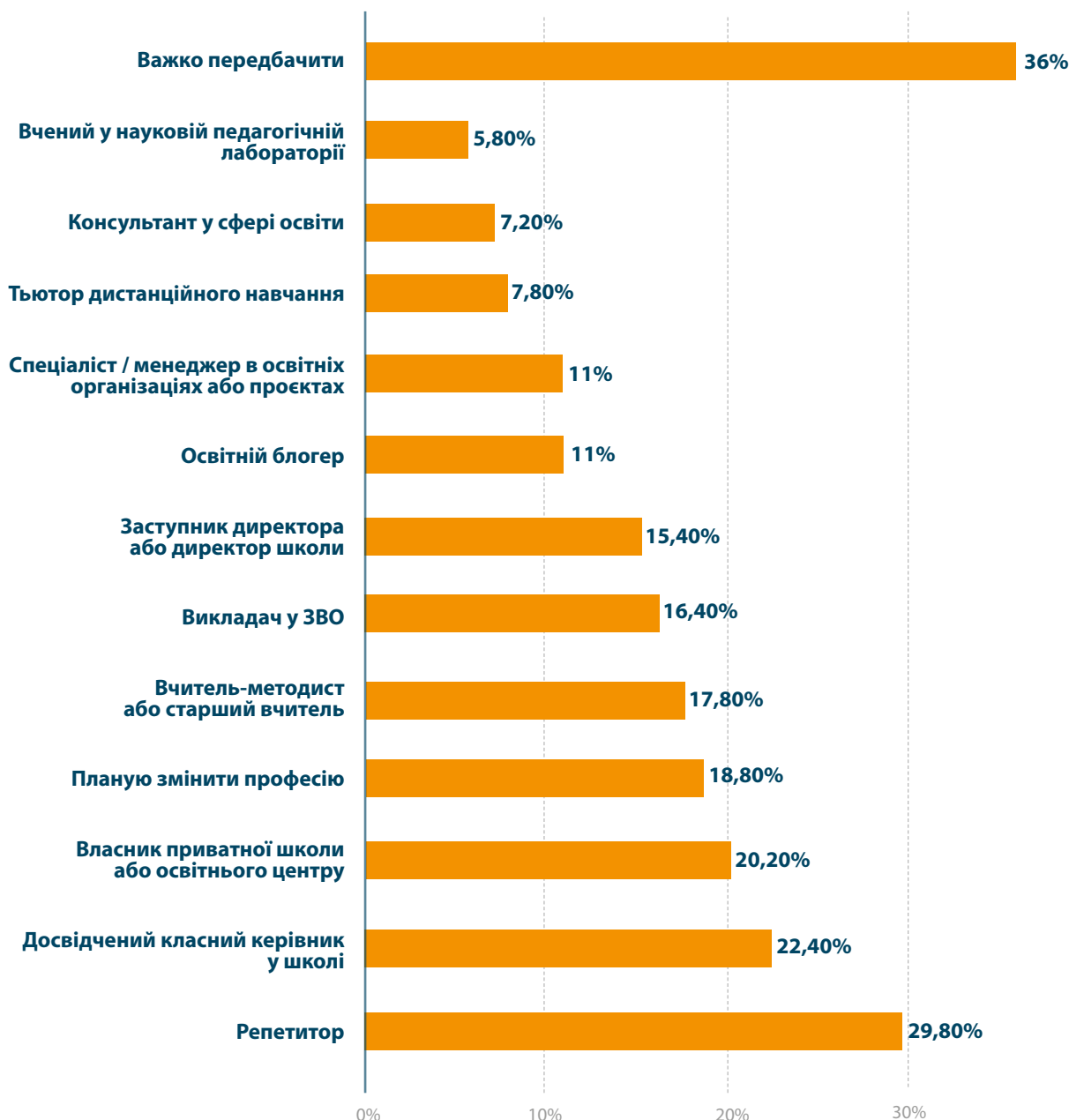
Таке явище було констатовано також у моніторинговому дослідженні, проведеному громадською організацією (ГО) “Центр громадянської освіти “Альменда” у 2024–2025 роках, яке засвідчило, що значна частина опитаного студентства випускних курсів педагогічних спеціальностей не планує працювати в школах. Зокрема, серед студентства бакалаврату лише 32,70% планують іти у вчительську професію, 26% не планують, 41,30% ще не знають. Серед студентства магістратури 35,50% планують працювати вчителями, 58,60% ще не знають і 5,90% не планують (Потапова та ін., 2025).

²⁷ Відповідь на запитання “Що Вас найбільше мотивувало обрати професію вчителя?” (опитування вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

²⁸ Відповідь на запитання “Що, на Вашу думку, найбільше підтримує Вас у роботі в цих складних умовах?” (фокус-групова дискусія вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

²⁹ Відповідь на запитання “Як Ви бачите свою кар'єру в освіті через 10 років?” (опитування студентів ЗВО педагогічних спеціальностей ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

Рисунок 1.9. Бачення власної кар'єри в освіті через 10 років — за загальними даними опитаних студентів ЗВО педагогічних спеціальностей (n = 500)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед студентів педагогічних спеціальностей. Новий український вчитель, 2025.

Порівняння відповідей директорів щодо мотивів вибору професії вчителями та самооцінок учителів засвідчує спільну домінанту ціннісно орієнтованих чинників, однак із різною інтенсивністю їх сприйняття³⁰.

³⁰ Відповіді на запитання "Що Вас найбільше мотивувало обрати професію вчителя?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025); "На Вашу думку, що є основною мотивацією вибору професії учителя?" (опитування директорів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Директори шкіл частіше, ніж самі вчителі, вказують на покликання до роботи з дітьми (71,70 проти 61,16%), позитивний приклад улюблених учителів (51,90 проти 43,96%) та сімейну традицію (37,70 проти 20,32%)³¹. Натомість самі вчителі частіше зазначають бажання передавати знання та формувати особистість (50,31 проти 38,80% за оцінкою директорів) і можливість впливати на розвиток суспільства (23,77 проти 18%)³². Водночас директори дещо частіше, ніж вчителі, приписують значущість прагматичним мотивам, зокрема відносній легкості / доступності вступу на педагогічну спеціальність (20,80 проти 6,69%) та можливості отримати відстрочку від мобілізації до Збройних Сил України під час війни (30,90 проти 3,11%). Директори частіше інтерпретують професійний вибір (особливо серед чоловіків) крізь призму воєнного стану та інституційних механізмів, які потенційно впливають на рішення про працевлаштування.



Резюме

Результати опитувань студентів педагогічних спеціальностей, учителів і директорів шкіл засвідчують, що вибір педагогічної професії в Україні переважно має ціннісну природу та пов'язаний із покликанням до роботи з дітьми, бажанням передавати знання й впливати на розвиток суспільства. Водночас професійні наміри частини студентів залишаються нестійкими: значна частка або не планує працювати в школі після завершення навчання, або розглядає альтернативні траєкторії зайнятості, зокрема репетиторство чи роботу в приватному секторі. Отримані дані свідчать, що ставлення до професії є чутливим до умов її реалізації: низький рівень оплати праці, складні умови роботи, високе навантаження та обмежені можливості кар'єрного зростання знижують готовність випускників працювати в державних і комунальних закладах освіти. Це вказує на наявність розриву між ціннісною мотивацією до вибору професії та інституційними умовами її реалізації, що створює ризики для залучення й утримання молодих учителів у системі освіти.



Рівень заробітної плати є суттєвим чинником підтримки мотивації залишатися в професії для вчителів початкової та середньої школи.

За результатами опитування студентів, майбутніх учителів³³, з'ясовано, що основним чинником підтримки мотивації в професії вони вважають оплату праці. Навіть за наявності сильних ціннісних мотивів саме економічні умови часто визначають, чи розглядається вчителювання студентами як довгострокова професійна кар'єра. Про це також свідчить надання матеріальному чиннику абсолютної переваги з-поміж чинників посилення привабливості професії, адже підвищення зарплати назвали 94,80% опитаних студентів, покращення умов праці — 71%, а можливості професійного розвитку — 56% (рис. 1.10).

Водночас саме рівень оплати праці є провідним чинником розчарування в професії. Це підтверджується результатами опитування студентів і студенток, згідно з яким найбільш значущими демотиваторами вчителів (оцінки 4–5) є: низька заробітна плата (84,70%), надмірна паперова робота (71,94%) та велика кількість обов'язків (70,34%)³⁴ (рис. 1.11).

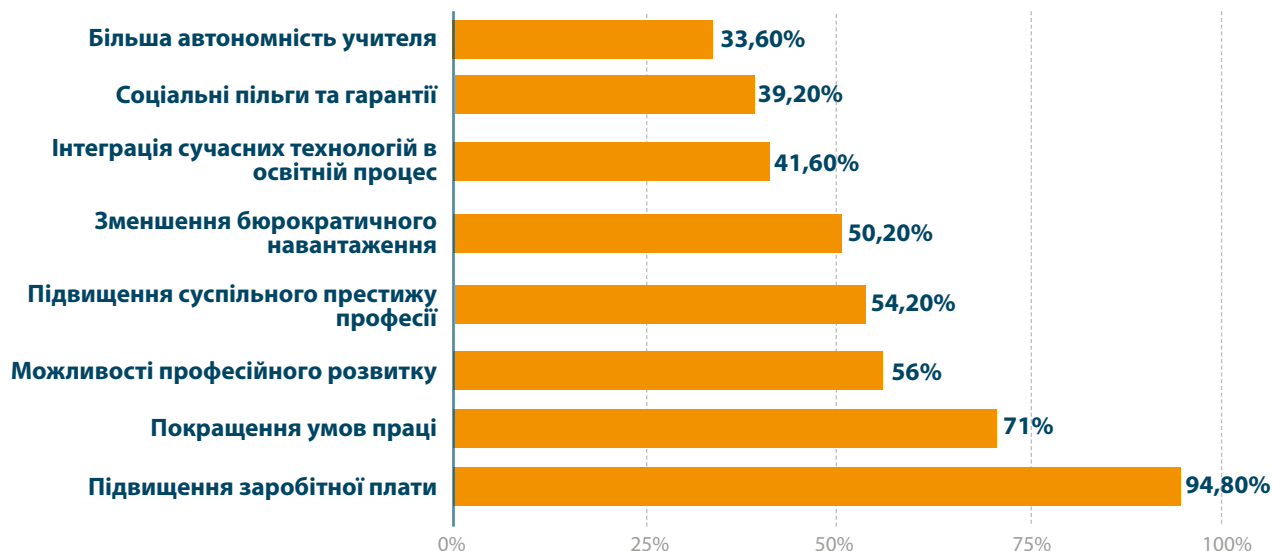
³¹ Відповідь на запитання "На Вашу думку, що є основною мотивацією вибору професії учителя?" (опитування директорів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

³² Відповідь на запитання "Що Вас найбільше мотивувало обрати професію учителя?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

³³ Відповідь на запитання "Які фактори могли б підвищити привабливість педагогічної професії для талановитої молоді?" (опитування студентів ЗВО педагогічних спеціальностей ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

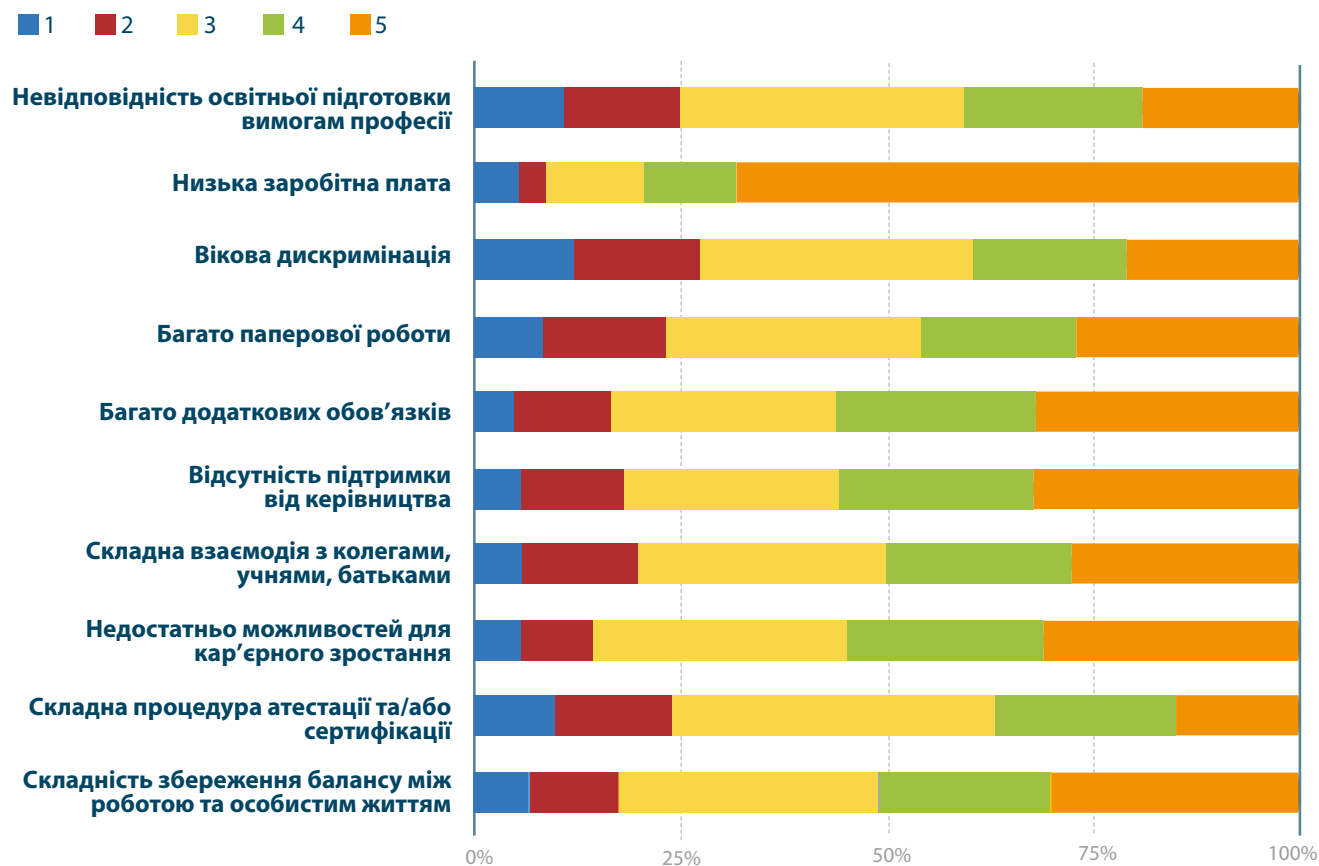
³⁴ Відповідь на запитання "На Вашу думку, наскільки кожен із наведених чинників може стати причиною розчарування в професії вчителя?" (опитування студентів ЗВО педагогічних спеціальностей ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Рисунок 1.10. Фактори, що могли б підвищити привабливість педагогічної професії для талановитої молоді, — за загальними даними опитаних студентів ЗВО педагогічних спеціальностей ($n = 500$)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед студентів педагогічних спеціальностей. Новий український вчитель, 2025.

Рисунок 1.11. Оцінка причин розчарування в професії вчителя — за загальними даними опитаних студентів ЗВО педагогічних спеціальностей ($n = 500$)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед студентів педагогічних спеціальностей. Новий український вчитель, 2025.

Учителі-респонденти в межах опитування³⁵ також підтверджують розчарування в професії через низьку оплату праці. Значна кількість опитаних учителів залишала коментарі та ділилася думками в цій частині опитування. Переважна більшість коментарів присвячена незадоволенню рівнем оплати й соціальним статусом учителя. Зокрема, вчителі зазначають, що сучасний рівень оплати праці неспівмірний з обов'язками вчителя й не дає змоги забезпечити достойне життя та професійний розвиток. Наприклад, отримано таку відповідь:

“На той час, коли обирала професію, то здавалось, що це престижна та соціально значуща професія. На сьогодні, на жаль, реалії показують, що це не так”³⁶.

Гендерний розріз усереднених оцінок потенційних причин розчарування в професії вчителя не виявляє принципових відмінностей у сприйнятті ключових чинників. І жінки, і чоловіки надали найвищі оцінки причині “низька заробітна плата” (4,45 та 4,37 відповідно за п'ятибальною шкалою), що свідчить про спільне сприйняття матеріального чинника як основного ризику професійного розчарування. Подібна тенденція спостерігається й щодо інших аспектів організації праці: значної кількості паперової роботи (4,01 у жінок і 3,68 у чоловіків) та додаткових обов'язків (3,98 проти 3,60). Загалом жінки дещо вище оцінюють більшість запропонованих факторів, зокрема труднощі поєднання професійної діяльності з особистим життям (3,35 порівняно з 2,93), обмежені можливості кар'єрного зростання, складнощі взаємодії з учасниками освітнього процесу та недостатню підтримку з боку керівництва. Водночас ці відмінності незначні, що свідчить про загалом подібне сприйняття ключових професійних викликів представниками обох статей³⁷.

Попри наявність соціально значущих мотивів під час вибору професії вчителя, низька й неспівмірна з обсягами обов'язків оплата праці залишається ключовим джерелом розчарування.

Особливої значущості набуває ця проблема в умовах загрози відпливу учителів із професії. За даними досліджень Профспілки працівників освіти та науки України, уже до 2030 року майже половина чинних учителів може залишити професію, що зумовлено як демографічними чинниками, так і низькою мотивацією до

роботи в освітній сфері (Профспілка працівників освіти і науки, Україна, 2023). Ситуацію ускладнює не лише старіння педагогічних кадрів (середній вік учителя сягає 45 років), а й відчутне скорочення кількості молодих фахівців: упродовж останніх п'яти років їхня чисельність зменшилася більш ніж у півтора рази (Освіторія, 2024; Освіторія Медіа, 2024).

Дані Інституту освітньої аналітики МОН України щодо кількості вакантних посад (числа ставок) упродовж трьох навчальних років — 2022/2023, 2023/2024 і 2024/2025 — підтверджують наявність стійкої потреби в учителях майже за всіма предметами в ЗЗСО. Водночас обсяг вакансій і їхня динаміка істотно різняться залежно від предмета. У 2024/2025 навчальному році найбільшу кількість вакантних ставок зафіксовано для учителів англійської мови (275,07), основ інформатики (151,03), математики (134,96), української мови та літератури (120,46) й фізичного виховання (102,73). Упродовж аналізованого періоду за багатьма предметами кількість вакансій скоротилася, зокрема з англійської мови, основ інформатики, фізичного виховання, математики, фізики, німецької мови та професійного навчання. Водночас за окремими предметами у 2024/2025 навчальному році кількість вакансій зросла порівняно з попередніми роками, насамперед з історії, образотворчого мистецтва, оборони України та французької мови. За деякими предметами показники залишалися відносно стабільними, зокрема з географії та біології³⁸.

У підсумку, попри загальне зниження кількості вакансій за більшістю предметів, найбільш незабезпеченими стабільно залишаються англійська мова, математика та інформатика; у частині предметів зберігається тенденція до скорочення дефіциту, тоді як в інших в останньому році відбулося його посилення або спостерігалися коливання.

Проблема нестачі учителів у закладах освіти підтверджується відповідями директорів шкіл³⁹ — насамперед потрібні вчителі для викладання таких предметів: іноземні мови (21,30%), фізика (18,80%), математика (16,50%), алгебра (12,70%), інформатика (12,10%), геометрія (10,70%) та хімія (10,10%). Дещо рідше згадується нестача фахівців із фінансової грамотності (9,20%) та учителів початкових класів (7,40%). Водночас про дефіцит педагогів з інших предметів, зокрема мистецтва, екології, громадянської освіти чи зарубіжної літератури, повідомляли поодинокі респонденти (рис. 1.12).

³⁵ Відкрите запитання: “Якщо Ви бажаєте щось додати щодо тем, порушених у цій анкеті, будь ласка, залиште свій коментар нижче” (опитування учителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

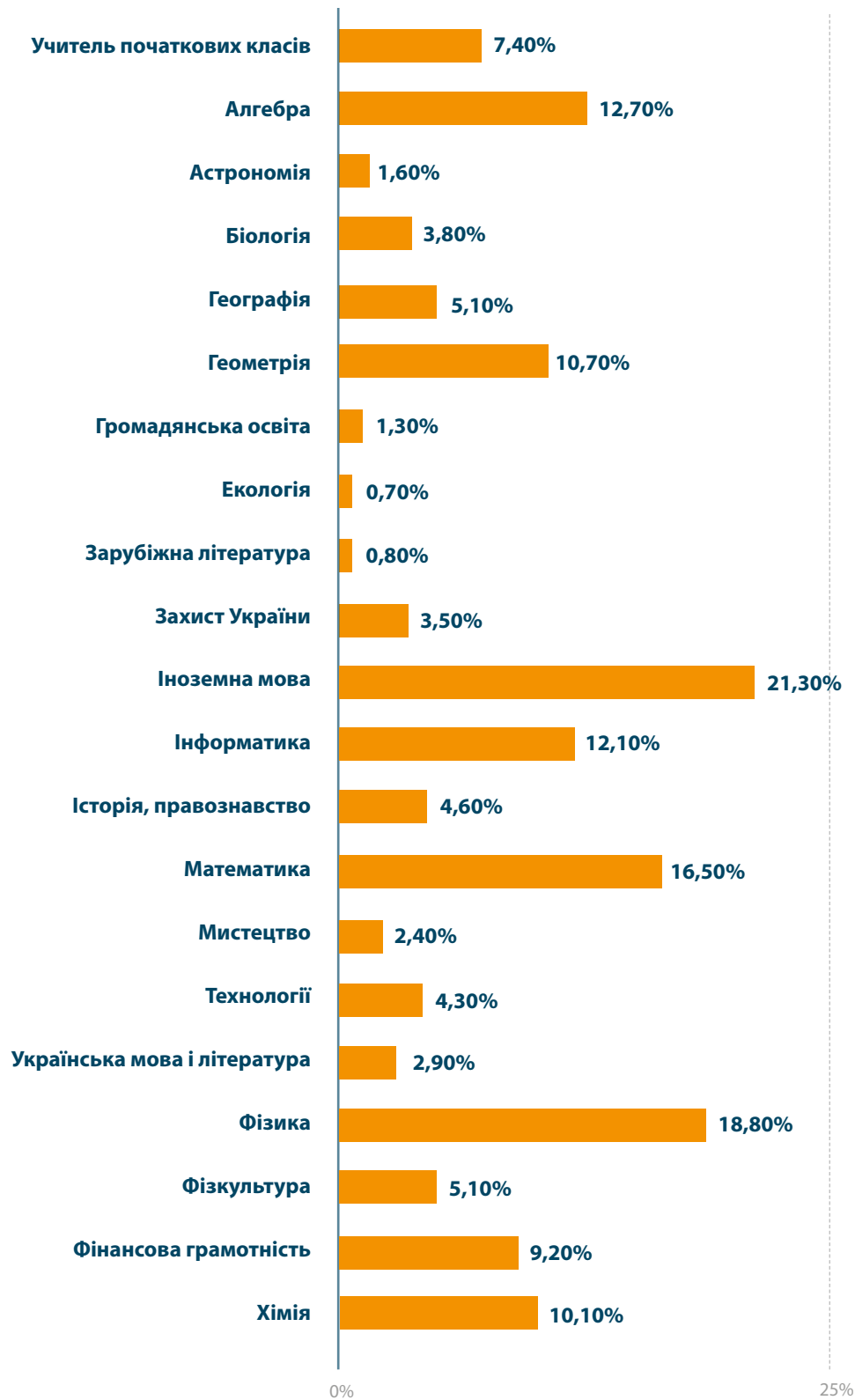
³⁶ Відкрите запитання: “Якщо Ви бажаєте щось додати щодо тем, порушених у цій анкеті, будь ласка, залиште свій коментар нижче” (опитування учителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

³⁷ Відповідь на запитання “На Вашу думку, наскільки кожен із наведених чинників може стати причиною розчарування в професії вчителя?” (опитування студентів ЗВО педагогічних спеціальностей ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

³⁸ Зі звітів Інституту освітньої аналітики за 2022–2025 роки (Інститут освітньої аналітики, Україна, 2023, 2024, 2025).

³⁹ Відповідь на запитання “Чи є актуальною для Вашого закладу освіти проблема нестачі учителів? Якщо так, то яких саме?” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

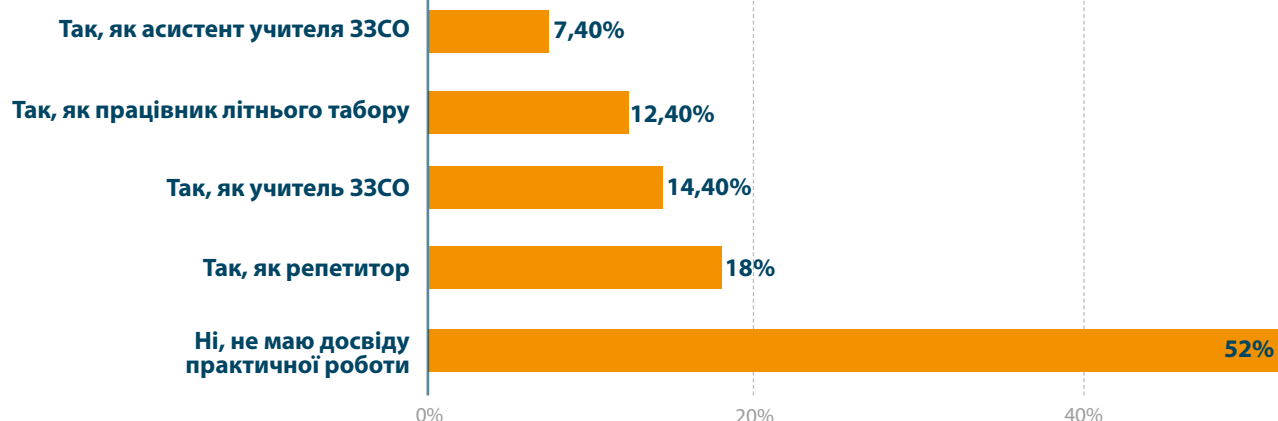
Рисунок 1.12. Актуальність проблеми нестачі вчителів — за загальними даними директорів шкіл (n = 1000)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед директорів шкіл. Новий український вчитель, 2025.

Саме через дефіцит учителів у школах України поширеною є практика працевлаштування на посадах учителів студентів педагогічних спеціальностей: 14,40% респондентів працюють або працювали вчителями в школах під час навчання, а 7,40% — асистентами вчителя⁴⁰ (рис. 1.13).

Рисунок 1.13. Досвід педагогічної роботи / педагогічної взаємодії з учнями та ученицями — за загальними даними опитаних студентів ЗВО педагогічних спеціальностей (n = 500)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед студентів педагогічних спеціальностей. Новий український вчитель, 2025.



Резюме

Дані опитувань студентів ЗВО педагогічних спеціальностей і учителів свідчать, що оплата праці є провідним чинником як підтримки мотивації, так і розчарування в педагогічній професії: підвищення заробітної плати найчастіше визначається умовою, яка могла б зробити професію більш привабливою, тоді як низька оплата разом із надмірним адміністративним навантаженням і великою кількістю додаткових обов'язків є ключовим демотиватором; відкриті відповіді підкреслюють сприйняття невідповідності між фактичним навантаженням і матеріальним забезпеченням, а гендерний аналіз показує дещо вищу чутливість жінок до цих чинників; водночас дані про вакантні ставки підтверджують стійкий дефіцит кадрів, який найбільш виразно проявляється в іноземних мовах (передусім англійській) та STEM-дисциплінах, попри загальну тенденцію до скорочення вакансій за частиною предметів.



Молоді та середнього віку вчителі мають суттєво нижчий рівень задоволеності професією порівняно зі старшими колегами. Вони частіше втрачають ентузіазм або планують змінити професію.

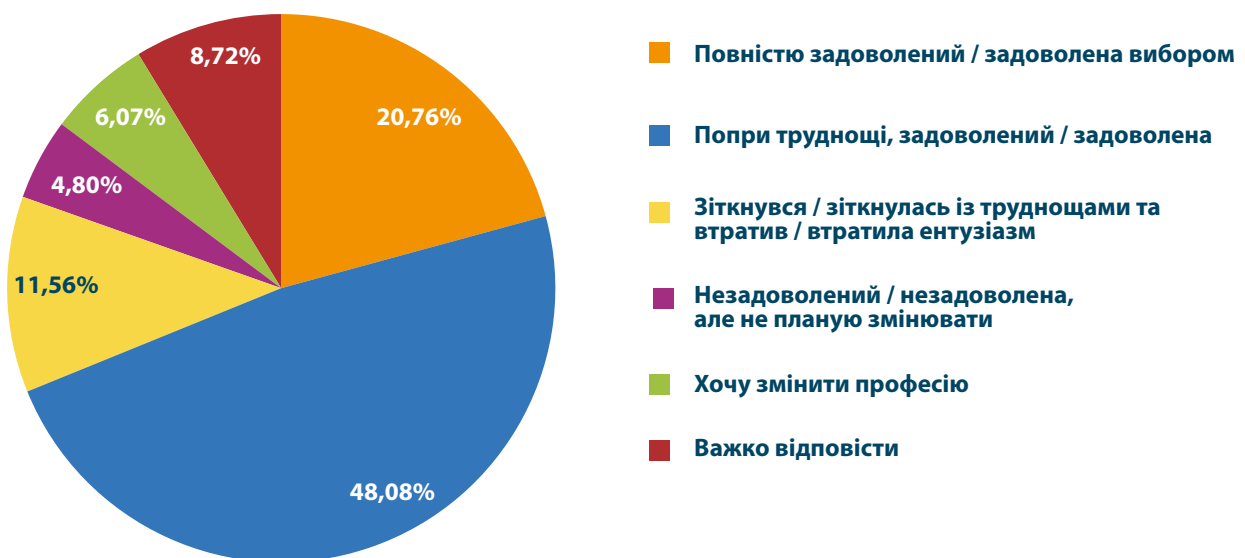
⁴⁰ Відповідь на запитання "Чи маєте Ви досвід практичної роботи або педагогічної взаємодії з учнями / ученицями?" (опитування студентів ЗВО педагогічних спеціальностей ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Загальний рівень ставлення вчителів до професії радше позитивний, однак він не є однорідним у різних групах педагогів з огляду на самооцінку задоволеності професійним вибором у розрізі статі, віку та педагогічного стажу.

За даними опитування щодо ставлення вчителів до власного професійного вибору, майже половина респондентів (48,08%) задоволені професією попри труднощі, а ще 20,76% повністю задоволені своїм

вибором (рис. 1.14)⁴¹. Разом ці дві категорії формують понад дві третини (68,84%) опитаних, що вказує на загальне позитивне ставлення до обраної професії в значній частини вчительської спільноти. Водночас 11,56% респондентів повідомили, що втратили ентузіазм через труднощі, 4,80% незадоволені, але не планують змінювати професію, а 6,07% мають бажання змінити професію, 8,72% не визначилися з відповіддю. Хоча ці показники не є критично високими, вони можуть свідчити про зниження мотивації в частини вчительської спільноти.

Рисунок 1.14. Ставлення вчителів до власного професійного вибору — за загальними даними вчителів (n = 4725)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед учителів. Новий український вчитель, 2025.

Гендерний розріз відповідей свідчить про загалом подібний рівень задоволеності вибором учительської професії серед жінок і чоловіків. Частка респондентів, повністю задоволених своїм професійним вибором, близька в обох групах (21,03% серед жінок і 19,22% серед чоловіків). Так само порівнянними є частки тих, хто задоволений вибором попри труднощі (47,95 і 50,08% відповідно). Частка респондентів, які втратили ентузіазм до професії, також практично не різниться (11,67% серед жінок і 11,01% серед чоловіків). Незначні відмінності спостерігаються у відповідях щодо намірів залишатися в професії або змінити її, однак вони не формують чіткої гендерної закономірності: частки тих, хто планує змінювати професію попри незадоволеність, а також тих, хто розглядає можливість зміни професії, є подібними серед жінок і чоловіків. Загалом отримані результати свідчать про відсутність суттєвих гендерних відмінностей у рівні задоволеності вибором учительської професії⁴².

⁴¹ Відповідь на запитання "Яке з тверджень найбільше відображає Ваше ставлення до власного вибору професії вчителя?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

⁴² Відповідь на запитання "Яке з тверджень найбільше відображає Ваше ставлення до власного вибору професії вчителя?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Аналіз характерних особливостей учителів, які взяли участь в опитуванні, демонструє деякі закономірності в кожній категорії вчителів, що пов'язані досліджуваними характеристиками⁴³.

Учителі, які повністю задоволені вибором професії (20,76%), — це переважно жінки (86,85%) старшого віку, зокрема 45,67% із них — віком понад 50 років, із тривалим професійним досвідом (39,25% мають понад 30 років стажу). Більше ніж половина працюють у сільській місцевості (53,72%), а найчастіше викладають у початковій школі (29,87%). Для цієї групи характерне переважно позитивне ставлення до реформи НУШ: 67,89% зазначають, що підтримують або радше підтримують її. У щоденній практиці вони найчастіше застосовують структуровані стратегії викладання, притаманні більш традиційно організованому навчанню, зокрема активацію уваги, пояснення цілей, встановлення зв'язку з попереднім матеріалом, формулювання навчальних цілей та підсумовування. Більшість представників цієї групи не залучені до додаткової педагогічної діяльності поза школою (58,92%), хоча частина займається репетиторством (23,14%) або створенням навчально-методичного контенту (16,41%).

Учителі, які попри труднощі задоволені вибором професії (48,08%), — переважно жінки (85,52%) віком 51–55 років (17,21%), дещо молодші за попередню групу (з досвідом понад 30 років — 29,87%), половина працює в містах (50,57%), половина — в сільській місцевості (49,43%), більшість викладає в початкових класах (22,10%). Реформу НУШ вони переважно “швидше підтримують” (47,14%). У щоденній роботі застосовують структуровані стратегії навчання, більш притаманні традиційному підходу: формулювання цілей (56,69%), зв'язок із раніше вивченим (56,69%), активація уваги (56,65%), роз'яснення очікувань (55,72%) та перевірка розуміння інструкцій (52,90%). Понад половина не залучена до додаткової педагогічної діяльності поза школою (57,00%), деякі займаються репетиторством (25,16%), деякі — створенням навчального й методичного контенту (19,37%).

Учителі, які зіткнулися з труднощами та частково втратили ентузіазм (11,56%), також переважно є жінками (85,52%), однак ця група дещо молодша, ніж попередня, хоча й представлена значною часткою досвідчених педагогів: 29,87% мають понад 30 років стажу. Територіально група майже рівномірно розподілена між містом і селом, а найбільш поширеною спеціалізацією є викладання в початкових класах (22,10%). У ставленні до НУШ переважає помірно позитивна позиція: майже половина (47,14%) радше підтримує реформу. Як і в попередній групі, у щоденній роботі домінують структуровані навчальні стратегії: формулювання цілей, актуалізація попередніх знань, активація уваги, пояснення очікувань і перевірка розуміння інструкцій. Понад половина також не здійснює додаткової педагогічної діяльності поза школою (57,00%), тоді як частина залучена до репетиторства (25,16%) і створення навчально-методичних матеріалів (19,37%).

Учителі, які не задоволені професією, але не планують її змінювати (4,80%), помітно відрізняються від двох попередніх груп віком і професійним стажем. Це переважно жінки (86,63%), серед яких відносно висока частка молодих педагогів: 39,38% — віком до 35 років, а 27,11% мають стаж до 3 років. Вони частіше працюють у міських школах (54,40%) і здебільшого викладають на рівні профільної середньої освіти (78,21%). Їхнє ставлення до НУШ стриманіше: 36,26% демонструють лише помірну підтримку реформи. У педагогічній практиці ця група поєднує елементи традиційного та більш компетентнісно орієнтованого підходів: крім активації уваги, перевірки розуміння та пояснення логіки знань вони дещо частіше використовують стратегії, пов'язані зі зверненням до досвіду учнівства. Хоча майже половина представників цієї групи вказали, що не займаються додатковою педагогічною діяльністю поза школою (48,53%), саме тут частка тих, хто працює як репетитор (32,78%) або створює навчально-методичний контент (22,16%), є вищою, ніж у попередніх групах.

Учителі, які планують змінити професію (6,07%), — це переважно жінки (85,71%) молодшого та середнього віку: 59,23% з них — до 40 років. На відміну від групи з найнижчим рівнем задоволеності, але без наміру залишити професію, тут переважають педагоги із середнім професійним стажем: 51,92% мають 10–19 років досвіду.

⁴³ Отримані дані було проаналізовано за допомогою методу кростабуляції (було пораховано найбільш часті відповіді на кожне запитання в кожній групі).

Вони майже однаковою мірою представлені в сільських і міських школах та найчастіше викладають у початкових класах, іноземні мови або інформатику. Ставлення до НУШ у цій групі є найбільш суперечливим: частки тих, хто радше підтримує реформу й радше не підтримує її, однакові (по 28,92%), тоді як ще 26,48% не підтримують її зовсім. Для цієї групи також характерний прагматичний підхід до професійного розвитку: 39,72% пов'язують підвищення кваліфікації з можливістю підвищення заробітної плати, а власна ініціатива в цьому процесі частіше є нерегулярною. У щоденній педагогічній практиці переважають базові стратегії організації навчання: активація уваги, пояснення зв'язку з попереднім матеріалом, перевірка розуміння, вправлення за зразком і формулювання цілей. Як і в інших групах, більшість вказали, що не займаються додатковою педагогічною діяльністю поза школою, хоча частина залучена до репетиторства та створення навчально-методичного контенту.



Узагальнення результатів дослідження уможливило виявлення таких загальних закономірностей:

- задоволених професією вчителів значно більше, ніж незадоволених; водночас майже половина відзначає, що задоволені попри труднощі;
- серед повністю задоволених учителів переважають учителі старшого віку та більшого досвіду;
- молоді вчителі та недосвідчені вчителі переважають у групі "зіткнулися з труднощами та частково втратили ентузіазм";
- серед учителів, які хочуть змінити професію, переважають учителі до 40 років, зі стажем роботи менш як 20 років.

Ці результати підкреслюють необхідність диференційованих стратегій підтримки, спрямованих на зміцнення мотивації, профілактику вигорання й розвиток професійної ідентичності вчителів, зокрема потребу в оновленні механізмів підтримки молодих учителів, створенні для них привабливих умов праці та кар'єрного зростання.



Резюме

Дослідження засвідчує виразний поколіннєвий розрив у рівні задоволеності професією: молоді та середнього віку вчителі частіше втрачають ентузіазм або планують змінити професію, тоді як найвищий рівень задоволеності характерний для педагогів старшого віку з великим стажем. Гендерний аналіз не виявив суттєвих відмінностей між жінками й чоловіками за рівнем задоволеності чи намірами змінити професію, що свідчить про універсальний характер виявлених закономірностей. Сукупно результати вказують на ризики для кадрового оновлення та стабільності системи освіти й підкреслюють потребу диференційованих стратегій підтримки, спрямованих передусім на утримання та професійне зміцнення молодих педагогів.

1.3. Міжнародні підходи до входження в професію та працевлаштування вчителів

Міжнародний досвід демонструє, що в більшості європейських країн учителі державних шкіл мають особливий правовий статус і розглядаються як працівники публічного сектору або державні службовці. Водночас умови їхнього працевлаштування, типи контрактів і механізми доступу до професії суттєво різняться залежно від національного контексту (Eurydice, 2018). За даними Eurydice, у країнах Європи співіснують три основні моделі трудового статусу вчителів: працівники, на яких поширюється загальне трудове законодавство; працівники публічного сектору зі спеціальним правовим режимом; та державні службовці, які, як правило, користуються підвищеними гарантіями зайнятості та можливостями довгострокового кар'єрного розвитку (Eurydice, 2021). При цьому в окремих країнах статус державного службовця надається всім учителям, окрім тих, які працюють у приватних школах, тоді як в інших — лише тим, хто обіймає постійні посади (Eurydice, 2018).

Підходи до доступу в професію вчителя також є різними. У частині країн застосовуються централізовані конкурсні механізми для заповнення обмеженої кількості посад, після чого успішні кандидати розподіляються по школах. В інших системах випускники педагогічних програм подаються безпосередньо до шкіл на відкриті вакансії, а добір здійснюється на рівні закладу освіти. Ці моделі по-різному впливають на вимірювання дефіциту кадрів: у централізованих системах частіше фіксують кількість незаповнених посад на початку навчального року, тоді як у децентралізованих — кількість оголошених вакансій, які залишаються відкритими (OECD, 2025a). Понад половина країн, охоплених дослідженням Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), запровадили структуровані альтернативні шляхи входження до професії для фахівців, які змінюють кар'єру, зокрема, через працевлаштування з одночасною підготовкою, цільові програми навчання, визнання попереднього досвіду та спеціальні процедури сертифікації (OECD, 2025a).

Традиційно вхід до професії вчителя в ЄС пов'язаний зі здобуттям педагогічної кваліфікації на рівні бакалавра або магістра (Katsarova, 2020). У приблизно половині країн успішне завершення програми базової педагогічної освіти є достатньою умовою для працевлаштування. В інших країнах додатково передбачено етапи підтвердження готовності до професії — кваліфікаційні іспити (наприклад, у Франції, Італії, Люксембурзі та Іспанії), обов'язкову педагогічну інтернатуру та/або професійну реєстрацію чи акредитацію (Eurydice, 2018). Такі процедури можуть передбачати письмові завдання, співбесіди, оцінювання портфоліо та спостереження за практикою, а успішне проходження часто пов'язане з доступом до стабільної зайнятості (Eurydice, 2018).

Водночас у багатьох країнах для реагування на кадровий дефіцит залучаються вчителі з неповною кваліфікацією. За даними ОЕСР, у більшості країн їх частка в середній освіті не перевищує 5%, однак у державах із гострішою нестачею педагогів (зокрема, Данія, Естонія, Ісландія, Швеція) вона є значно вищою (OECD, 2025a). ОЕСР також підкреслює, що до цієї групи можуть потрапляти не лише особи, які входять у професію альтернативними шляхами, а й повністю кваліфіковані вчителі, які викладають інший предмет або працюють на іншому рівні освіти, ніж той, для якого вони сертифіковані (OECD, 2025a).

Що стосується умов працевлаштування, у країнах Європи поширеним є поєднання безстрокових і строкових контрактів. Безстрокові контракти зазвичай асоціюються з більшою стабільністю, тоді як строкові використовуються для заміщення тимчасових вакансій, роботи під час вступного / випробувального періоду або покриття короткострокових потреб (Eurydice, 2018). Згідно з дослідженнями TALIS 2024, у середньому 4 з 5 вчителів, що брали участь в опитуванні, працюють на безстрокових контрактах; водночас 6% учителів мають строкові контракти на понад один рік, а 14% — строкові контракти на один рік або менше. Вчителі віком до 30 років та ті, хто має п'ять років педагогічного стажу або менше, частіше, ніж їхні старші та більш досвідчені колеги, працевлаштовуються за строковими контрактами (OECD, 2025c). Вчителі, які працюють за короткостроковими контрактами (менше ніж один рік), частіше повідомляють про нижчий рівень професійної ефективності, що частково пов'язано з меншим досвідом і обмеженими можливостями професійного розвитку (OECD, 2020). У звіті ЮНЕСКО "Глобальний звіт про вчителів: вирішення проблеми нестачі та трансформація професії" також наголошено, що нестабільні умови зайнятості та слабкі механізми кар'єрного зростання можуть ускладнювати співпрацю в колективах, участь у прийнятті рішень та утримання кваліфікованих кадрів у професії (UNESCO, International Task Force on Teachers, 2024).

З огляду на це більш стійким підходом вважається можливість переходу від строкового контракту до постійної зайнятості після проходження визначеного періоду роботи та/або процедур підтвердження кваліфікації (UNESCO, Teacher Task Force, 2020).

Загалом міжнародний досвід показує, що ефективні системи освіти намагаються поєднувати гнучкі механізми доступу до професії з чіткими вимогами до кваліфікації, структурованими етапами професійного входження (іспит / інтернатура / реєстрація) та передбачуваними умовами працевлаштування.

Саме така комбінація допомагає одночасно реагувати на кадрові виклики й підтримувати якість освіти (Eurydice, 2018).

Примітно, що вчителі, задоволені своїми умовами працевлаштування (за винятком заробітної плати), в середньому по країнах ОЕСР майже на 40% рідше розглядають можливість залишити професію протягом наступних п'яти років. Частка вчителів, задоволених умовами працевлаштування (за винятком заробітної плати), значно варіюється в різних системах освіти: від понад 80% в одних до менше ніж 40% в інших. Рівень задоволеності вищий серед учителів сільських і приватних шкіл (OECD, 2025c).

Міжнародний досвід переконливо свідчить, що підтримка вчителів на початку кар'єри є стандартною практикою в європейських країнах і розглядається як критично важливий етап для професійного становлення, утримання педагогів у професії та підвищення її привабливості (Eurydice, 2021). Європейська комісія неодноразово наголошувала, що перехід від базової педагогічної освіти до самостійної професійної діяльності має вирішальний вплив як на подальший розвиток учителя, так і на рівень відпливу кадрів із професії (European Commission, 2017a). Аналогічну позицію поділяє Рада ЄС, яка підкреслює необхідність цільового наставництва та додаткової підтримки вчителів-початківців з урахуванням їхніх специфічних потреб (Council of the European Union, 2020).

У звіті ЮНЕСКО "Глобальний звіт про вчителів: вирішення проблеми нестачі та трансформація професії" засвідчено, що програми педагогічної інтернатури в різних країнах різняться за форматом, однак зазвичай поєднують наставництво досвідченого вчителя, неформальну підтримку колег та елементи структурованого навчання. У багатьох освітніх системах інтернатура також виконує функцію випробувального періоду перед остаточною сертифікацією або підтвердженням статусу вчителя (UNESCO, International Task Force on Teachers, 2024).

У більшості європейських країн педагогічна інтернатура⁴⁴ є обов'язковою умовою входження до професії (зокрема, у Великій Британії, Ірландії, Франції, Іспанії, Португалії, Італії, Бельгії), тоді як у Фінляндії, Норвегії, Швейцарії та Словенії вона має рекомендаційний характер (Eurydice, 2021). В Ірландії єдина модель інтернатури Droichead поєднує шкільне наставництво, рефлексивну практику та обов'язкові професійні навчальні заходи (Eurydice, 2021).

Тривалість інтернатури зазвичай становить один рік, але в окремих країнах може бути коротшою (Іспанія, Кіпр) або подовженою до двох років (Люксембург, Мальта, Норвегія). Показовим є приклад Великої Британії, де з 2021 року інтернатуру продовжено до двох років, скорочено

педагогічне навантаження для новопризначених учителів та посилено роль наставництва у відповідь на наслідки пандемії COVID-19 (Department for Education, United Kingdom, 2024; OECD, 2021).

За даними TALIS 2024 року, у середньому майже сім із десяти вчителів (72,6%), що брали участь в опитуванні, повідомляють про проходження програм педагогічної інтернатури. 3-поміж учителів із досвідом роботи до 5 років 44% брали участь у формальних програмах педагогічної інтернатури і 57% — у неформальних⁴⁵. Порівняно з результатами дослідження TALIS 2018 року рівень участі новопризначених учителів у програмах педагогічної інтернатури зріс у середньому на 31 відсотковий пункт згідно з даними країн, які брали участь в обох дослідженнях (OECD, 2025c). Найпоширенішими компонентами інтернатури є наставництво, курси та семінари з професійного розвитку, командне викладання, взаємоспостереження за уроками й регулярний зворотний зв'язок. У більшості країн наставники проходять спеціальну підготовку та залучаються до оцінювання вчителів-початківців наприкінці інтернатури (Eurydice, 2021).

Оцінювання результатів педагогічної інтернатури є поширеною практикою і може виконувати кілька функцій: підтвердження кваліфікації, надання зворотного зв'язку та ухвалення рішень щодо подальшого працевлаштування або кар'єрного статусу. Загалом міжнародні дослідження підтверджують, що якісно організована інтернатура — це один із ключових інструментів підвищення якості викладання та зменшення відпливу вчителів із професії, особливо на початкових етапах кар'єри (European Commission, 2017b; UNESCO, International Task Force on Teachers, 2024).

Аналіз міжнародних досліджень свідчить, що мотивація до вибору та збереження вчительської професії формується під впливом поєднання ціннісних, професійних і матеріальних чинників. Хоча заробітна плата та умови праці відіграють важливу роль для окремих кандидатів, вони рідко є єдиними або визначальними мотивами вибору професії (Won Han et al., 2018).

Міжнародні порівняльні дослідження, зокрема із застосуванням шкали FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice), послідовно показують, що соціальна корисність і суспільна значущість викладання належать до найсильніших мотивів вибору професії та позитивно пов'язані із задоволеністю кар'єрою серед учителів (Watt et al., 2012). Такі мотиви часто описуються в літературі як альтруїстичні й пов'язані з можливістю впливати на розвиток дітей, підтримувати соціально вразливі групи та робити внесок у розвиток суспільства (McLean et al., 2019).

⁴⁴ Європейська комісія визначає інтернатуру як структурований етап тривалістю щонайменше кілька місяців, у межах якого вчитель виконує повний або частковий обсяг професійних обов'язків і отримує винагороду, поєднуючи практичну діяльність з додатковим навчанням і консультативною підтримкою (Eurydice, 2018).

⁴⁵ Формальні програми педагогічної інтернатури характеризуються регулярною супервізійною підтримкою з боку директора школи, зменшенням викладацького навантаження вчителя, формальним призначенням як наставника досвідченого вчителя. Неформальні програми здебільшого передбачають неструктуровані або незаплановані заходи із загального ознайомлення зі школою та роботою вчителя, неформальну співпрацю з іншими новопризначеними вчителями, надання інформаційного посібника для новопризначених учителів тощо (OECD, 2025c).

Дані дослідження ОЕСР TALIS 2024 підтверджують, що соціальна цінність педагогічної професії — це універсально важливий чинник мотивації в більшості країн. Понад 60% учителів, які взяли участь в опитуванні, зазначають, що навчання наступного покоління та здійснення вагомego соціального внеску є для них чинниками “високої важливості” (OECD, 2025c). Водночас національні контексти демонструють певну варіативність, що відображає специфіку освітніх систем, соціального статусу вчителів та умов праці в окремих країнах.

Крім ціннісних мотивів, значну роль у виборі професії відіграють прагматичні чинники, насамперед стабільність зайнятості, безпека робочого місця та рівень заробітної плати. За даними TALIS 2024, близько двох із п’яти вчителів задоволені своєю заробітною платою. Такі вчителі в середньому на 25% рідше висловлюють бажання залишити вчительську роботу протягом найближчих п’яти років з урахуванням особливостей шкіл, внутрішньої мотивації та умов контракту (OECD, 2025c). Водночас значущість цих чинників істотно варіює між країнами, що свідчить про різний рівень економічної привабливості та соціальних гарантій у національних системах освіти. Згідно з даними дослідження ОЕСР “Освіта в одному погляді 2024”, фактична заробітна плата вчителів, які працюють на повну ставку в державних школах середньої освіти, становить 84% від заробітної плати працівників із вищою освітою в середньому по країнах ОЕСР, коливаючись від 49% в Угорщині до 151% в Коста-Риці (OECD, 2024).

Дослідження також показують, що розклад роботи, можливість поєднання професійних і сімейних обов’язків, а також передбачуваність кар’єрного шляху є додатковими чинниками, які підтримують мотивацію та утримання вчителів у професії, особливо в періоди соціально-економічної нестабільності (OECD, 2021; Struyven and Vanthournout, 2014). За даними TALIS 2024, близько 50% учителів повідомляють, що графік роботи, який дає змогу

мати час на виконання сімейних обов’язків, для них “дуже важливий”, при цьому вчителі віком до 30 років частіше вказують зручний графік роботи та гнучкість у виконанні обов’язків як важливі чинники (OECD, 2025c).

У той самий час міжнародна література наголошує на підвищених ризиках професійного розчарування та виходу з професії серед учителів-початківців. Ці ризики часто пов’язані з розривом між очікуваннями від професії та реальними умовами роботи, зокрема навантаженням, рівнем автономії та підтримки на початковому етапі кар’єри (Kyriacou and Kunc, 2007). Це підкреслює важливість системної підтримки молодих учителів та узгодження підготовки з реаліями шкільної практики.

Показовим із погляду поєднання ціннісних і матеріальних стимулів є досвід Сінгапуру, де сформовано комплексну систему відбору, підтримки й утримання педагогічних кадрів. Вона поєднує конкурентоспроможне фінансове заохочення вже на етапі підготовки, гарантоване працевлаштування, чітко вибудовані кар’єрні траєкторії, регулярне оцінювання та значні інвестиції в професійний розвиток упродовж усієї кар’єри (Schleicher, 2011). Важлива особливість цієї моделі полягає в системній узгодженості всіх інструментів кадрової політики, що знижує ризики дефіциту та нерівномірного розподілу вчителів між школами.

Узагальнюючи результати міжнародних досліджень, можна зробити висновок, що чинниками, які домінують у мотивації вчителів, залишаються внутрішні, соціально орієнтовані мотиви, пов’язані зі змістом і суспільною місією професії. Водночас матеріальні та організаційні умови — рівень оплати праці, стабільність зайнятості, можливості професійного розвитку й кар’єрного зростання — відіграють ключову роль у рішенні залишатися в професії та будувати довгострокову кар’єру (OECD, 2019c, 2025c).



Резюме

Аналіз міжнародних досліджень підтверджує, що внутрішня мотивація й суспільна місія є головними стимулами для вчителів. В українських реаліях така позиція стала фундаментом стійкості освіти в умовах воєнного стану. Однак досвід зарубіжних країн доводить, що достатній рівень доходу, стабільність і зрозумілі кар’єрні перспективи є вирішальними для утримання педагогів у професії. Загалом підвищення привабливості вчительської професії потребує комплексних рішень, спрямованих не лише на зростання матеріального забезпечення, а й на узгодження ціннісних орієнтацій учителів із реальними умовами праці, підвищення статусу професії, якості підготовки та підтримки вчителів, особливо на початкових етапах кар’єри. Для України зазначений міжнародний досвід є релевантним з огляду на необхідність запобігання втраті кадрів, забезпечення тягlostі реформи НУШ та перетворення вчителювання на престижну й стабільну життєву стратегію.

РОЗДІЛ 2

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ РЕФОРМИ “НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА”



© UNESCO / Alona Zinchenko

У розділі вивчено стан педагогічної освіти України крізь призму наявних нормативно-правових вимог, інституційну структуру й ОП; аналіз відповідності ОП потребам школи в умовах впровадження реформи НУШ та воєнного стану; характеристику системи забезпечення якості підготовки вчителів з урахуванням вимог стандартів та процедури акредитації ОП. Комплексний аналіз особливостей підготовки “нового українського вчителя” та розвитку професійної ідентичності й готовності до реалізації ідей реформи НУШ здійснено на основі відповідей на дослідницькі питання про відповідність чинної системи педагогічної освіти потребам упровадження реформи НУШ; вимогам до змісту програм підготовки вчителів у закладах освіти (університети, академії, коледжі). У розділі також порушено проблеми узгодженості ОП на різних рівнях вищої освіти (бакалаврському, магістерському) з підходами реформи НУШ та ефективністю системи забезпечення якості педагогічної освіти. З’ясовано рівень підготовленості випускників педагогічних спеціальностей до реалізації діяльнісних методів та інших новацій реформи НУШ.

2.1. Стан педагогічної освіти: вимоги, інституційна структура, освітні програми



Попри війну система підготовки вчителів зберігає інституційну спроможність і повний цикл освітніх програм.

Педагогічна освіта в Україні перебуває в центрі суспільного та наукового дискурсу, адже саме від якості підготовки майбутніх учителів залежить стійкість освітньої системи в умовах війни та подальше відновлення країни. Спеціальності “Початкова освіта” та “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” становлять основу кадрового потенціалу шкільної освіти, оскільки забезпечують переважний обсяг підготовки майбутніх учителів, що підкреслює їхню ключову функцію у формуванні нової генерації педагогічних кадрів. Водночас їхня роль у входженні вчителів у професію посилюється завдяки інтеграції сучасних міжнародних підходів, визначаючи стратегічні орієнтири розвитку педагогічної професії.

Станом на 2025 рік підготовку за спеціальностями “Початкова освіта” та “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” здійснює 161 заклад освіти по всій Україні (ЄДЕБО, 2025). З-поміж них: 91 класичний ЗВО, 50 фахових коледжів, 20 педагогічних університетів і академій. Більше ніж половина університетів та коледжів, що реалізують спеціальності “Початкова освіта” та “Середня освіта (за предметними спеціальностями)”, є педагогічними закладами вищої та фахової передвищої освіти або класичними / багатогалузевими, частина з яких були створені шляхом реорганізації на основі педагогічних. Водночас у підготовці вчителів беруть участь і класичні університети, насамперед у межах спеціальності “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” (табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Кількість закладів педагогічної освіти в розрізі макрорегіону

МАКРОРЕГІОН	Кількість закладів освіти, що готують студентів спеціальностей “Початкова освіта” та “Середня освіта (за предметними спеціальностями)”	З них — класичних ЗВО	З них — коледжів	З них — ЗВО педагогічного спрямування
Західний	45 (із них ПО — 33, СО — 34) ⁴⁶	24	17	4
Центральний	53 (із них ПО — 32, СО — 41)	33	14	6
Південний	44 (із них ПО — 21, СО — 29)	25	13	6
Східний	19 (із них ПО — 10, СО — 16)	9	6	4
УСЬОГО	161 (із них ПО — 96, СО — 120)	91	50	20

Джерело даних: дані ЄДЕБО. <https://info.edbo.gov.ua>. Дата звернення: 16.09.2025.

⁴⁶ ПО — початкова освіта, СО — середня освіта, частина закладів педагогічної освіти готує вчителів за обома спеціальностями — “Початкова освіта”, “Середня освіта (за предметними спеціальностями)”.

Згідно з даними табл. 2.1, найбільша кількість ЗВО, що здійснюють підготовку вчителів за спеціальностями “Початкова освіта” та “Середня освіта (за предметними спеціальностями)”, зосереджена в Центральному макрореґіоні. За масштабом освітньої мережі за ним ідуть Західний і Південний макрореґіони. Південний і Східний макрореґіони водночас залишаються більш вразливими до безпекових ризиків, що пов’язано з воєнними діями та впливає на стабільність функціонування освітньої інфраструктури, доступ до освіти та збереження студентського контингенту. Найменша кількість закладів розташована в Східному макрореґіоні, частина яких була релокована до інших регіонів країни після початку російського вторгнення у 2014 році та повномасштабного вторгнення у 2022 році.

Аналіз ОП, зареєстрованих у ЄДЕБО за спеціальностями “Початкова освіта” і “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” у 2025 році, свідчить, що підготовка педагогічних працівників здійснюється на рівні фахової передвищої освіти та на трьох рівнях вищої освіти (ЄДЕБО, 2025).

Спеціальність “Початкова освіта” представлена 567 ОП, із яких 212 бакалаврського та 111 — магістерського рівнів. Освітньо-науковий рівень (аспірантура) представлений 12 програмами підготовки докторів філософії (табл. 2.2).

Таблиця 2.2.

Кількість ОП за спеціальністю “Початкова освіта” у макрореґіонах (за освітніми рівнями)

МАКРОРЕГІОН	СПЕЦІАЛЬНІСТЬ “ПОЧАТКОВА ОСВІТА”	ОСВІТНІ ТА ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ СТУПЕНІ, ЩО ЗДОБУВАЮТЬСЯ ЗА ВІДПОВІДНИМИ ПРОГРАМАМИ						УСЬОГО
		Фаховий молодший бакалавр ⁴⁷	Молодший бакалавр ⁴⁸	Молодший спеціаліст	Бакалавр ⁴⁹	Магістр ⁵⁰	Доктор філософії ⁵¹	
Західний	151	33	1	29	54	32	2	302
Південний	141	39	0	18	55	28	1	282
Східний	70	23	0	22	14	9	2	140
Центральний	205	39	2	26	89	42	7	410
УСЬОГО	567	134	3	95	212	111	12	1134

Джерело даних: дані ЄДЕБО. <https://info.edbo.gov.ua>. Дата звернення: 16.09.2025.

Натомість кількість ОП за спеціальністю “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” у шість разів переважає кількість ОП за спеціальністю “Початкова освіта” і становить 3403 програми, з-поміж яких переважають ОП бакалаврського (1874) та магістерського рівнів (1206); освітньо-науковий рівень представлений 69 програмами підготовки докторів філософії (табл. 2.3).

⁴⁷ Фаховий молодший бакалавр — це освітньо-професійний ступінь, що здобувається на рівні фахової передвищої освіти й присуджується закладом освіти в результаті успішного виконання студентами фахової передвищої освіти освітньо-професійної програми.

⁴⁸ Молодший бакалавр — це освітній або освітньо-професійний ступінь, що здобувається на початковому рівні (короткому циклі) вищої освіти й присуджується ЗВО в результаті успішного виконання студентом вищої освіти освітньої програми, обсяг якої становить 120 кредитів Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС).

⁴⁹ Бакалавр — це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується ЗВО у результаті успішного виконання студентом вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180–240 кредитів ЄКТС.

⁵⁰ Магістр — це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується ЗВО (науковою установою) у результаті успішного виконання студентом вищої освіти відповідної освітньої програми.

⁵¹ Доктор філософії — це освітній і водночас науковий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра.

Таблиця 2.3.
Кількість ОП за спеціальністю “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” у макрорегіонах (за освітніми рівнями)

МАКРОРЕГІОН	СПЕЦІАЛЬНІСТЬ “СЕРЕДНЯ ОСВІТА (за предметними спеціальностями)”	ОСВІТНІЙ РІВЕНЬ						УСЬОГО
		Фаховий молодший бакалавр	Молодший бакалавр	Молодший спеціаліст	Бакалавр	Магістр (спеціаліст)	Доктор філософії	
Західний	951	57	0	27	519	333	15	1902
Південний	658	19	2	7	387	232	11	1316
Східний	396	31	0	18	214	133	0	792
Центральний	1398	71	2	20	754	508	43	2796
УСЬОГО	3403	178	4	72	1874	1206	69	6806

Джерело даних: дані ЄДЕБО. <https://info.edbo.gov.ua>. Дата звернення: 16.09.2025.

Згідно з даними табл. 2.3, найбільша концентрація ОП спостерігається в Центральному макрорегіоні, тоді як найменша — у Східному, що передусім пов’язано з переміщенням ЗВО під впливом воєнних дій та окупацією територій⁵².

Популярність здобуття професії вчителя в Україні є вищою за середньоєвропейський рівень. В Україні, за даними ЄДЕБО, кожен десятий студент навчається на педагогічній спеціальності на бакалаврській ОП, тоді як, за даними Євростату, середньоєвропейський показник становить сім студентів (OECD, 2025d).

Станом на 2025 рік за спеціальністю “Початкова освіта” навчається 19 290 студентів, що становить близько 1,40% від загальної кількості студентів ЗВО педагогічних спеціальностей в Україні. За спеціальністю “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” навчається 40 848 студентів, що відповідає приблизно 3% від загальної чисельності студентів (табл. 2.4). Загалом спеціальності “Початкова освіта” та “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” разом охоплюють близько 4,40% від загальної кількості студентів вищої освіти в Україні, що дає підстави розглядати педагогічну освіту як окремий структурний сегмент системи підготовки кадрів із чітко визначеною освітньо-кваліфікаційною ієрархією.

Таблиця 2.4.
Кількість студентів ЗВО педагогічних спеціальностей за спеціальностями “Початкова освіта” та “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” за освітніми рівнями станом на 2025 рік

СПЕЦІАЛЬНІСТЬ	ЗАГАЛЬНА КІЛЬКІСТЬ СТУДЕНТІВ	ФАХОВИЙ МОЛОДШИЙ БАКАЛАВР	БАКАЛАВР	МАГІСТР
Початкова освіта	19 290	9916	7990	1366
Середня освіта (за предметними спеціальностями)	40 848	4406	29 564	6524

Джерело даних: дані ЄДЕБО. <https://info.edbo.gov.ua>. Дата звернення: 16.09.2025.

⁵² Згідно з даними МОН, станом на 2023 рік в Україні переміщено 44 ЗВО (Суспільне. Новини. 2023. У МОН розповіли, як виживають вищі-переселенці. <https://suspiilne.media/481663-u-mon-rozpovili-ak-vizivaut-visi-pereselenci/>).

Аналіз вступної кампанії на ОП бакалаврського рівня на спеціальність “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” у 2019, 2021 та 2024 роках показує загальне зменшення кількості вступників більше ніж удвічі: у 2019 році було подано 41 231 заяву, а у 2024-му — 20 337. Тут варто зважати, що загальна кількість вступників в Україні за цей період зменшилася приблизно в півтора раза (з 873 224 у 2019-му до 612 595 у 2024 році).

Регіональні дані щодо вступу на спеціальність “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” демонструють нерівномірний спад, який є різким у макрорегіонах із найскладнішою безпековою ситуацією. Так, у Східному макрорегіоні кількість заяв зменшилася з 3899 у 2019 році до 644 у 2024-му (–83,50%), а в Південному — з 6350 до 2847 (–55%). Натомість Західний (з 14 765 до 9418; –36,20%) і Центральний (з 14 821 до 8255; –44,30%) макрорегіони, попри скорочення кількості вступників, демонструють порівняно кращі обсяги набору. У 2024 році вони разом акумулювали 17 673 заяви, тобто понад 87% від загальної

кількості по країні. Отже, вступ на педагогічні ОП дедалі більше концентрується у відносно безпечних регіонах країни, тоді як прифронтові області швидко втрачають можливості для підготовки майбутніх учителів. Це посилює регіональну нерівність і потенційно поглиблює кадровий дефіцит у найбільш уразливих областях України.

Аналіз розподілу бакалаврів за спеціальністю “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” демонструє нерівномірну структуру підготовки педагогічних кадрів за різними ОП. Найбільша кількість студентів навчається на ОП із фізичної культури. Популярними стали ОП з української та англійської філології. Суттєвою є кількість студентів ЗВО педагогічних спеціальностей на ОП із природничо-математичних спеціальностей, однак варто зауважити, що з деяких предметних спеціальностей вона значно менша. Наприклад, станом на 2024 рік на спеціальність “Середня освіта (хімія)” було подано 370 заяв, а на спеціальність “Середня освіта (фізика та астрономія)” — 807 (табл. 2.5).

Таблиця 2.5.

Розподіл студентів ЗВО педагогічних спеціальностей вищої освіти за спеціальністю “Середня освіта (за предметними спеціальностями)”

СПЕЦІАЛІЗАЦІЯ	ОСВІТНІ ТА ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ СТУПЕНІ, ЩО ЗДОБУВАЮТЬСЯ ЗА ВІДПОВІДНИМИ ПРОГРАМАМИ				
	Фаховий молодший бакалавр	Молодший спеціаліст	Бакалавр	Магістр (спеціаліст)	Доктор філософії
Філологія (іноземні мови та літератури)	—	—	5444	1024	
Філологія (українська мова)	74	—	3559	731	8
Природничі дисципліни (біологія, хімія, фізика, астрономія, географія, природничі науки)	—	—	4858	1039	11
Математика			1532	636	10
Інформатика	—	—	2076	503	26
Мистецтво (образотворче, музичне, хореографія)	984		1517	276	88
Технології / трудове навчання	1152	2	1728	369	57
Фізична культура / фізичне виховання / здоров'я людини	2196	2	5149	1045	14
Захист України	—	—	118	19	
Середня освіта без спеціалізації					140

Джерело даних: дані ЄДЕБО. <https://info.edbo.gov.ua>. Дата звернення: 16.09.2025.



Резюме

Попри повномасштабне вторгнення Росії в Україну 24 лютого 2022 року, система підготовки вчителів в Україні зберігає інституційну цілісність і повний цикл ОП — від фахової передвищої освіти до підготовки докторів філософії — за спеціальностями “Початкова освіта” та “Середня освіта (за предметними спеціальностями)”. Освітня мережа та контингент студентів дедалі більше концентруються в Центральному й Західному макрорегіонах, тоді як Східний і Південний макрорегіони зазнають непропорційних втрат через безпекову ситуацію, переміщення закладів освіти та обмежений доступ до навчання.



Система забезпечення якості педагогічної освіти в Україні є інституційно сформованою, однак стикається з викликами через відсутність державних стандартів вищої освіти зі спеціальності “Середня освіта (за предметними спеціальностями)”.

Система освіти України перебуває в стані впровадження реформи НУШ, функціонує в умовах війни та поступової інтеграції до європейського освітнього простору. Це динамічне середовище вимагає постійної уваги для дотримання відповідності освітніх практик та програм чинним правовим нормам. Механізми забезпечення якості підготовки педагогічних працівників визначено в Законах України “Про освіту” (Верховна Рада, Україна, 2017) та “Про вищу освіту” (Верховна рада, Україна, 2014а), у яких встановлено вимоги до ОП та стандартів вищої освіти, а також процедури акредитації ОП.

Комплексне оновлення переліку галузей знань і спеціальностей є важливим кроком, оскільки забезпечує порівнюваність і міжнародну визнаність українських ОП через узгодження з Міжнародною стандартною класифікацією освіти (ISCED-F 2013). Сенс полягає в тому, щоб класифікація галузей і спеціальностей точніше відображала реальний зміст підготовки та сучасні професійні вимоги, формуючи спільну рамку для стандартів, акредитації й мобільності (табл. 2.6). Для закладів фахової передвищої та вищої освіти, що здійснюють підготовку вчителів, це створює практичний імператив перегляду й коригування чинних ОП: вони мають відображати оновлені класифікації та коди ISCED-F і водночас узгоджувати їх із відповідними державними стандартами вищої освіти (Кабінет Міністрів, Україна, 2024б).

Таблиця 2.6.

Перелік галузей знань та спеціальностей зі змінами (щодо спеціальностей “Освітні науки”, “Початкова освіта”, “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” та “Менеджмент”)

ГАЛУЗЬ ЗНАНЬ	СПЕЦІАЛЬНІСТЬ	Рівень освіти, за яким здійснюється підготовка за спеціальністю ⁵³	Код і найменування відповідної деталізованої галузі Міжнародної стандартної класифікації освіти ISCED-F 2013
Освіта	Освітні науки	ФПВО, Б, М, ДФ	0111 Education science
	Початкова освіта	ФПВО, Б, М, ДФ	0113 Teacher training without subject specialisation
	Середня освіта (за предметними спеціальностями)	ФПВО, Б, М, ДФ	0114 Teacher training with subject specialisation
Бізнес, адміністрування та право	Менеджмент	ФПВО, Б, М, ДФ	0413 Management and administration

Джерело даних: На основі Постанови КМУ “Про внесення змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти (Кабінет Міністрів, Україна, 2024б)

⁵³ Позначення рівнів освіти: ФПВО — фахова передвища освіта; Б — перший (бакалаврський); М — другий (магістерський); ДФ — третій (освітньо-науковий / освітньо-творчий).

Державні стандарти фахової передвищої та вищої педагогічної освіти, згідно з рекомендаціями МОН, мають відповідати професійним стандартам. У межах аналізу нормативної бази здійснено зіставлення державних освітніх стандартів підготовки педагогів на рівнях фахової передвищої та вищої освіти (бакалаврському й магістерському) із чинним професійним стандартом “Вчитель закладу загальної середньої освіти” (Міністерство освіти і науки, Україна, 2024в). Результати засвідчують формальну узгодженість стандартів підготовки за спеціальностями “Початкова освіта” та “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” із професійним стандартом, що визначає компетентнісні вимоги до професійної діяльності в ЗЗСО. Деталізований перелік нормативних документів подано в додатку А.

Державні стандарти також встановлюють вимоги до ключових параметрів ОП: обсягу й цілей, вимог до вступу, переліку компетентностей, нормативного змісту підготовки, очікуваних результатів навчання та форм атестації. У такий спосіб вони є мірилом якості ОП та дороговказом для системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти у ЗВО.

Станом на початок 2026 року в системі вищої освіти України не були затверджені державні стандарти підготовки за спеціальністю “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” на бакалаврському й магістерському освітньо-кваліфікаційних рівнях. Проведений у межах цього дослідження контент-аналіз ОП засвідчив, що відсутність стандартів ускладнює формування єдиних підходів до розроблення ОП та призводить до появи значних розбіжностей в обсягу психолого-педагогічної складової. Наприклад, обсяг психолого-педагогічної підготовки⁵⁴ на ОП спеціальності “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” суттєво менший порівняно з обсягом в ОП спеціальності “Початкова освіта” і варіюється від 12 до 57%.

Відсутність державних стандартів вищої освіти за спеціальністю “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” призводить до суттєвих розбіжностей у змісті ОП, оскільки затверджені стандарти дають змогу чіткіше планувати ОП. Таке планування значно покращує логічну структуру програми, чіткість відображення шляхів досягнення програмних результатів навчання та формування загальних і спеціальних компетентностей. Про це свідчить аналіз висновків акредитаційних справ ОП зі спеціальності “Середня освіта (за предметними спеціальностями)”.

Вони демонструють такі типові проблеми:

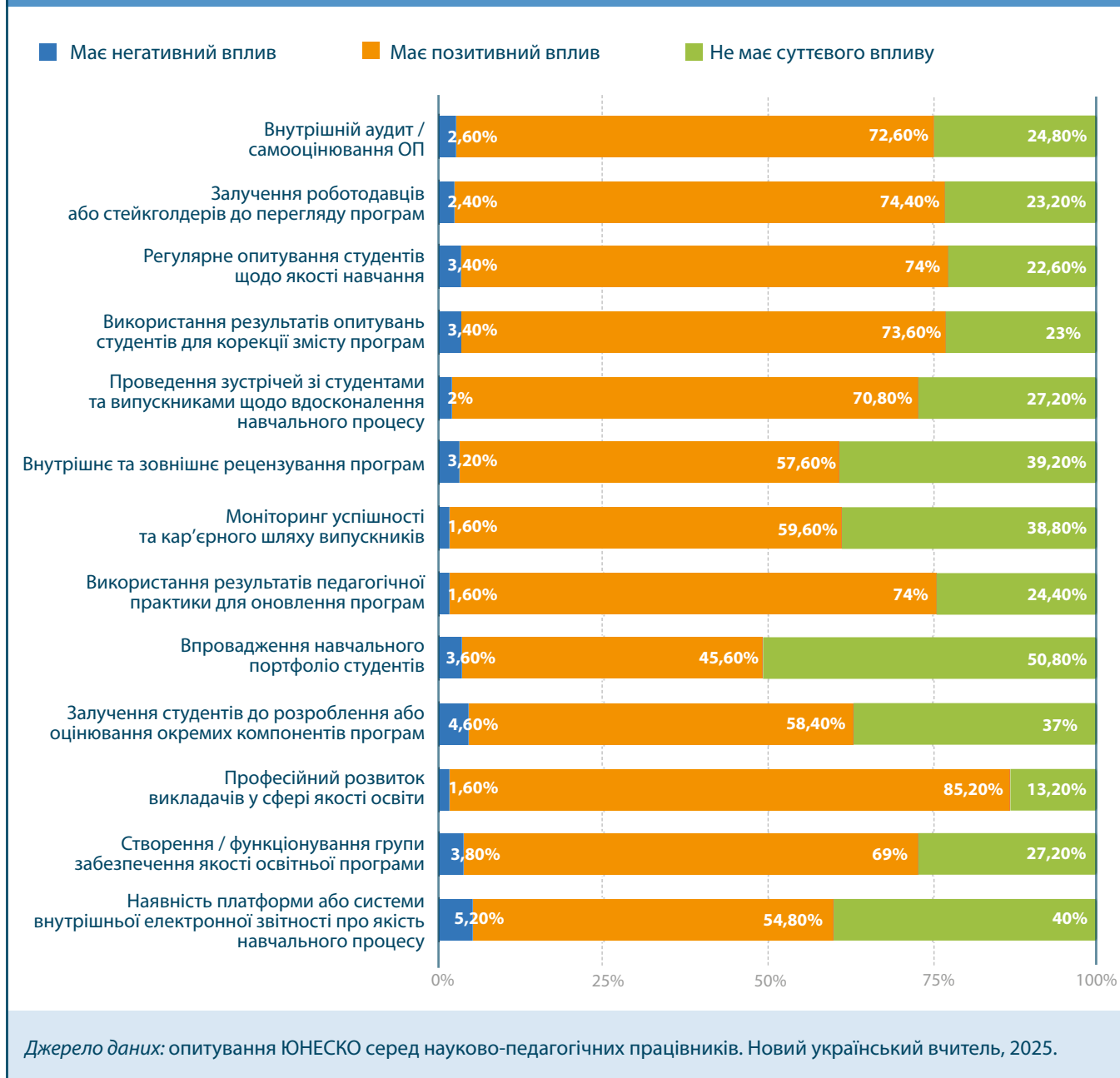
- **Відсутність нормативної бази.** ОП посиляються на проект стандарту, який не має юридичної сили, а в окремих випадках програма не забезпечує повного формування заявлених фахових компетентностей і програмних результатів навчання.
- **Структурно-логічні дисбаланси ОП.** Структурно-логічні схеми не показують належних зв'язків між компонентами, а обсяги дисциплін розподілено нерівномірно.
- **Формалізація компетентнісної моделі.** Низка ОП декларує надмірну кількість компетентностей, вводячи окрему категорію “фахових” без змістового наповнення. Робочі програми й силабуси часто не містять переліку програмних результатів навчання, спеціальних компетентностей та загальних компетентностей; самі програмні результати навчання є неконкретними й недіагностичними. У результаті певні сегменти підготовки не забезпечуються взагалі.
- **Дисбаланси в практичній підготовці.** Окремі програми побудовані з порушенням логіки та обсягів педагогічної практики: ознайомлювальна педагогічна практика запланована з відставанням від профільних дисциплін; обсяг кредитів не відповідає реальній тривалості (1 кредит — 1 тиждень). Є приклади невідповідності профілю практики спеціальності. На низці програм практичний блок зведено до мінімуму (лише 11 кредитів Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи, або ЄКТС) або 12 кредитів ЄКТС на всю виробничу педагогічну практику.

Крім того, у більшості бакалаврських програм із так званих непедагогічних спеціальностей (“Історія і археологія”, “Філологія”, “Біологія та біохімія”, “Хімія”, “Фізика та астрономія”, “Географія та екологія”, “Математика”), випускники яких згідно із Законом України “Про повну загальну середню освіту” (Верховна Рада, Україна, 2020) мають право працювати на посаді вчителя, повністю відсутні обов'язкові або вибіркові педагогічні й психологічні компоненти, що свідчить про системну прогалину в підготовці випускників таких ОП до роботи в школі (Рій та ін., 2024).

⁵⁴ Аналіз здійснювався шляхом підрахунку кредитів ЄКТС, зарахованих до вибірки 18 ОП, та створення таблиць із кількісними показниками по кожному типу закладів освіти, у тому числі у відсотковому відношенні. У результаті вдалося зіставити програми між собою за рівнями освіти, типами ЗВО та спеціальностями.

У межах дослідження⁵⁵ проаналізовано оцінки викладачів ЗВО щодо функціонування внутрішніх інструментів забезпечення якості ОП підготовки майбутніх учителів. Опитані викладачі загалом позитивно оцінюють інструменти, які легко формалізуються та регулярно виконуються (професійний розвиток викладачів у сфері забезпечення якості педагогічної освіти, регулярні опитування студентів і використання їхніх результатів, внутрішній аудит / самооцінювання, залучення стейкхолдерів, зустрічі для вдосконалення навчального процесу). Водночас слабше оцінюють вплив інструментів, що потребують довшого циклу даних та індивідуального підходу до здійснення моніторингу (навчальне портфоліо студентів, моніторинг успішності та кар'єрних траєкторій випускників, участь студентів у розробленні / оцінюванні компонентів програм) (рис. 2.1). У підсумку система внутрішнього забезпечення якості освіти частіше працює як інструмент відповідності та підзвітності, ніж як інструмент доказового поліпшення змісту програм і підтримки індивідуальних освітніх траєкторій.

Рисунок 2.1. Оцінка впливу інструментів внутрішнього забезпечення якості ОП на підготовку майбутніх учителів — за загальними даними опитаних викладачів ЗВО (n = 500)



⁵⁵ Респондентам було запропоновано оцінити функціонування механізмів внутрішнього забезпечення якості ОП при підготовці майбутніх учителів за категоріями: має позитивний вплив; не має суттєвого впливу; має негативний вплив (опитування викладачів ЗВО ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Кількісні дані опитування підтверджуються якісними результатами фокус-групових дискусій із викладачами педагогічних спеціальностей ЗВО⁵⁶. Учасники засвідчили функціонування системних практик моніторингу:

**“ У нас в закладі освіти є внутрішня комісія моніторингу якості освіти і щорічно ця комісія обирає певні спецкурси, опитуємо студентів, підбиваємо підсумки, робимо звіти, беремо, власне, позитивні моменти і відстежуємо динаміку, де є упущення.
(Фокус-група викладачів ЗВО Західного макрорегіону)**

За результатами опитування студентів педагогічних спеціальностей ($n = 500$)⁵⁷, рівень задоволеності загальною підготовкою помірний: 30,80% респондентів дали найвищу оцінку загальній підготовці, тоді як для професійної теоретичної (36,60%) та практичної (37%) підготовки ці показники дещо вищі. Найбільш позитивно студенти оцінюють комунікативні аспекти — взаємодію з викладачами (44%) та між собою (47%). Характерним є розрив між оцінками викладачів та студентів⁵⁸: якщо 75,60% викладачів вважають співвідношення теорії та практики оптимальним, то серед студентів цей показник становить 55,60%, а 21,80% студентів освіти вказують на надмірну теоретизацію. Невідповідність освітньої підготовки вимогам професії оцінюють як суттєвий чинник потенційного розчарування в професії 40,60% студентів⁵⁹.

Фокус-групові дискусії зі студентами⁶⁰ виявили значну регіональну поляризацію в оцінках. Студенти та студентки Західного макрорегіону демонструють високу задоволеність:

**“ Повністю задоволена тим, як наш університет готує і теоретично, і практично до реалій життя в педагогічному світі.
(Фокус-група студентів ЗВО Західного макрорегіону)**

Натомість студенти та студентки інших макрорегіонів акцентують на розриві між теоретичною підготовкою та реальними потребами школи:

**“ На парах було дуже багато теорії, і ця теорія мені нічим не допомогла, поки я не зрозуміла це на практиці.
(Фокус-група студентів ЗВО Східного макрорегіону)**

Серед організаційних аспектів, що потребують покращення, студенти передусім називають матеріально-технічну базу (40,40%), розширення переліку вибірових дисциплін (33,60%) та залучення учителів-практиків до освітнього процесу (32,80%)⁶¹.

⁵⁶ Відповідь на запитання “Як повномасштабна війна вплинула на організацію та якість підготовки майбутніх учителів у вашому закладі? Що змінилося в навчальному процесі та педагогічній практиці студентів за час війни?” (фокус-групова дискусія з викладачами ЗВО ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

⁵⁷ Відповідь на запитання “Оцініть рівень задоволеності різними аспектами навчання” (за шкалою від 1 до 5, де 5 — найвища оцінка) (опитування студентів ЗВО педагогічних спеціальностей ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

⁵⁸ Відповідь на запитання “Як Ви оцінюєте співвідношення теорії та практики у Вашій освітній програмі?” (опитування викладачів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025); “Оцініть співвідношення теоретичної та практичної підготовки” (опитування студентів ЗВО педагогічних спеціальностей ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

⁵⁹ Відповідь на запитання “На Вашу думку, наскільки кожен із наведених чинників може стати причиною розчарування в професії вчителя?” (за шкалою від 1 до 5, де 1 — зовсім не сприяє, 5 — дуже сприяє; наведено суму оцінок 4 та 5 для чинника “невідповідність освітньої підготовки вимогам професії”) (опитування студентів ЗВО педагогічних спеціальностей ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

⁶⁰ Відповідь на запитання “На вашу думку, чи університет (коледж) готує вас до реальної роботи в школі? Які дисципліни, методи викладання, форми роботи в університеті ви вважаєте найбільш корисними? Що є, на вашу думку, зайвим або застарілим?” (фокус-групова дискусія зі студентами ЗВО педагогічних спеціальностей ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

⁶¹ Відповідь на запитання “Які організаційні аспекти освітнього процесу потребують покращення?” (опитування студентів ЗВО педагогічних спеціальностей ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).



Резюме

Загалом система забезпечення якості педагогічної освіти в Україні є інституційно вибудованою та спирається на чинну нормативно-правову базу, процедури акредитації освітніх програм і функціонування внутрішньої системи забезпечення якості у ЗВО. Водночас її цілісність і результативність залишаються обмеженими через відсутність державних стандартів вищої освіти за спеціальністю “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” для здобуття ступенів бакалавра й магістра. Це призводить до суттєвих розбіжностей у змісті та структурі освітніх програм, дисбалансів між фаховою, психолого-педагогічною та практичною підготовкою, а також ускладнює формування єдиного підходу до визначення програмних результатів навчання й компетентнісної моделі випускника. Попри наявність процедур внутрішньої системи забезпечення якості, відсутність чіткого державного стандарту створює системну прогалину, що негативно впливає на узгодженість, порівнюваність і якість підготовки майбутніх учителів та вчительок для ЗЗСО.



Результати акредитації свідчать про нерівномірну якість педагогічних освітніх програм: частина з них відповідає сучасним вимогам і цілям реформи “Нова українська школа”, тоді як інші обмежуються формальним оновленням без суттєвих змін у змісті та практичній реалізації.

Ключовим інструментом зовнішнього забезпечення якості вищої освіти, спрямованим на підтвердження відповідності змісту, результатів навчання та умов реалізації програм національним стандартам і суспільним очікуванням, є акредитація ОП. В Україні акредитацію проводить НАЗЯВО. Її регламентує Положення (Міністерство освіти і науки, Україна, 2024б), яке оновлює підходи до акредитації з урахуванням досвіду пандемії та функціонування системи в умовах воєнного стану. Положення визначає чіткі умови першої акредитації ОП, запроваджує гнучкі форми проведення експертизи (очну, дистанційну та змішану), оновлену шкалу оцінювання якості, а також критерії зарахування програм до “зразкових”, що підкреслює їхній інноваційний або взірцевий характер. Водночас документ посилює процедурну прозорість, визначаючи підстави для перегляду акредитаційних рішень. У такий спосіб акредитація позиціонується не як формальна процедура, а як механізм постійного підвищення якості та відповідальності ЗВО. Тож за результатами експертизи ОП може здобути позитивне рішення у формі акредитації, бути зарахованою до “зразкових” або ж у разі невиконання частини необхідних критеріїв отримати умовну (відкладену) акредитацію чи навіть відмову в акредитації за невідповідності ще більшій кількості критеріїв.

Експерти та члени галузевих експертних рад НАЗЯВО оцінюють ОП бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти за дев'ятьма критеріями, виставляючи для кожного рівень від А (повна відповідність критерію) до F (суттєва невідповідність) (Міністерство освіти і науки, Україна, 2024б).

У 2021–2024 роках НАЗЯВО ухвалило рішення щодо 729 ОП у галузі “Освіта / Педагогіка”, що становить 10% від загальної кількості розглянутих ОП за цей період (рис. 2.2). Найбільшу частку акредитаційних справ у межах галузі знань “Освіта / Педагогіка” становили ОП за спеціальністю “Середня освіта (за предметними спеціальностями)”⁶² — 237, або 54%. Кількість справ за спеціальністю “Початкова освіта” сягала 21 акредитаційної справи, тобто 5% від усіх справ галузі. Відповідно, 41% — частка розглянутих акредитаційних справ з інших спеціальностей галузі.

Більшість розглянутих ОП у галузі “Освіта / Педагогіка” отримали позитивні рішення про акредитацію. Шість ОП у галузі отримали акредитацію з визначенням “зразкова”.

⁶² Починаючи з річного звіту за 2022 рік НАЗЯВО подає деталізацію розгляду акредитаційних справ щодо кожної галузі знань.

Рисунок 2.2. Рішення НАЗЯВО щодо акредитації ОП у галузі “Освіта / Педагогіка” за 2021–2024 роки

Джерела даних: річні звіти НАЗЯВО. 2021, 2022, 2023, 2024. <https://naqa.gov.ua>. Дата звернення: 16.09.2025

За спеціальністю “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” переважна більшість справ отримали рішення про акредитацію або умовну акредитацію. Водночас жодна програма не отримала рішення про зразкову акредитацію чи відмову в акредитації. Подібною є ситуація і з акредитацією ОП спеціальності “Початкова освіта”. Найчастіше члени експертних груп оцінювали ОП на рівень “В” за всіма дев’ятьма критеріями.



На основі порівняння висновків експертних груп з акредитації можемо виокремити такі сильні сторони ОП:

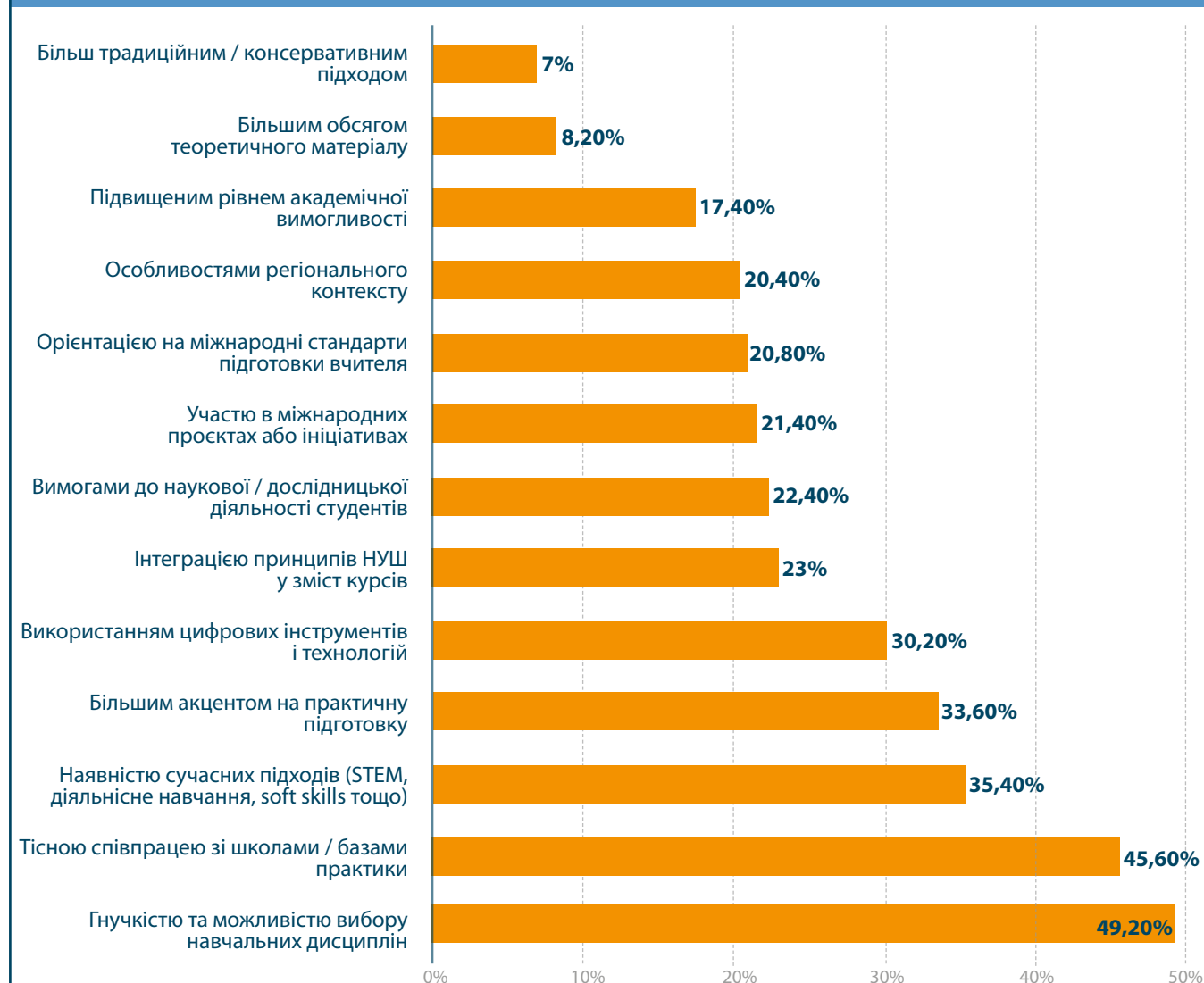
- Демонструють відповідність реформі НУШ. Як правило, експерти звертали увагу на наявність необхідного матеріально-технічного забезпечення, особливо на програмах спеціальності “Початкова освіта”⁶³.
- Окремі програми вирізняються практичною цінністю (проходження виробничої практики на посаді вчителя початкових класів із фокусом на інклюзію; практична підготовка в базових закладах освіти та в “Сучасній лабораторії-класі “Нова українська школа”, “Науково-консультативному центрі читання та дитячої книги”, “Дитячому просторі “Kinder Hub”, “Школі професійного зростання. День у школі”).
- Ґрунтуються на системній взаємодії із ЗЗСО: регулярні фізико-математичні фестивалі, робота Асоціації випускників та Експертної ради стейкхолдерів.
- В освітньому процесі активно використовуються інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ).
- Офіційно визнають результати неформальної освіти студентів.

⁶³ Реформа НУШ стартувала у 2017 році з рівня початкової освіти. Такі центри, як і загалом оновлення матеріально-технічної бази для підготовки вчителів початкових класів в українських ЗВО, з’явилися завдяки фінансуванню, спрямованому на оновлення обладнання в межах субвенції НУШ, та затвердженню Концепції розвитку педагогічної освіти (Міністерство освіти і науки, Україна, 2018).

- Системно популяризують культуру академічної доброчесності, що формує в студентів сталі етичні орієнтири в професійній діяльності.
- Надають реальну можливість студентам формувати індивідуальні освітні траєкторії завдяки механізмам вільного вибору освітніх компонентів в обсязі не менше ніж 25% від загальної кількості кредитів ЄКТС, передбачених ОП.

У межах опитування викладачам ЗВО⁶⁴ було запропоновано оцінити унікальність ОП їхніх закладів освіти (тобто відмінні ознаки від інших ОП) (рис. 2.3). Найчастіше як ознаку унікальності викладачі називали гнучкість та можливість вибору навчальних дисциплін (49,20%), співпрацю зі школами як базами практики (45,60%), наявність сучасних підходів (35,40%). Найрідше — більш традиційний / консервативний підхід (7%) та більший обсяг теоретичного матеріалу (8,20%). Водночас лише 23% визначили інтеграцію принципів НУШ як відмінну ознаку своєї програми, а орієнтацію на міжнародні підходи до підготовки вчителя — лише 20,80%.

Рисунок 2.3. Унікальність ОП — за загальними даними опитаних викладачів ЗВО (n = 500)

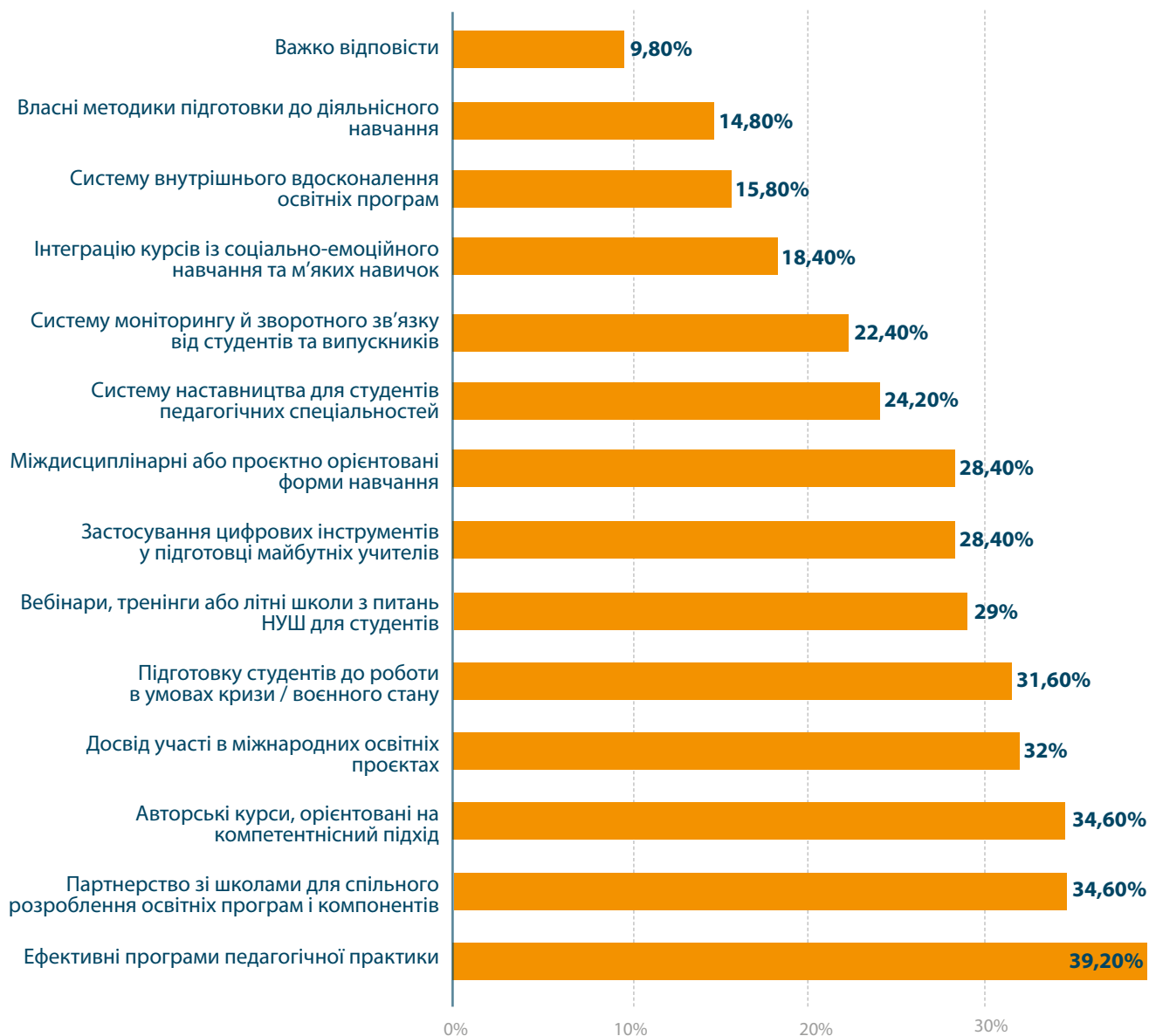


Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед науково-педагогічних працівників. Новий український вчитель, 2025.

⁶⁴ Відповідь на запитання "Чим, на Вашу думку, Ваша освітня програма відрізняється від інших подібних програм в Україні?" (опитування викладачів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Корисний досвід ЗВО, який викладачі вважають доцільним поширювати для підготовки вчителів до впровадження НУШ у регіонах, насамперед пов'язаний із педагогічними практиками та розробленням ОП і їхніх компонентів. Високу значущість також мають компетентісно орієнтовані підходи, реалізація освітніх проєктів і підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах кризи та воєнного стану. Окремим напрямом, який респонденти відзначають як корисний, є інструменти й методики підготовки вчителів, практики НУШ для студентів і проєктно орієнтоване навчання. Натомість рідше як пріоритет для масштабування згадують соціально-емоційне навчання, інклюзивні практики, академічну мобільність і цифрове навчання, що може вказувати на їх часткову інтегрованість у підготовку або сприйняття як менш унікальні практики⁶⁵ (рис. 2.4).

Рисунок 2.4. Досвід ЗВО, який варто поширити для підготовки вчителів до впровадження НУШ у регіоні / країні, — за загальними даними опитаних викладачів (n = 500)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед науково-педагогічних працівників. Новий український вчитель, 2025.

⁶⁵ Відповідь на запитання "Який досвід Вашого ЗВО варто поширити для підготовки вчителів до впровадження НУШ у регіоні / країні?" (опитування викладачів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).



Резюме

Результати акредитації ОП педагогічного спрямування свідчать про їх відповідність формальним вимогам стандартів вищої освіти або професійного стандарту вчителя, однак водночас виявляють нерівномірність якості їх реалізації. Відсутність рішень про “зразкову” акредитацію вказує на відсутність у системі підготовки майбутніх учителів якісних орієнтирів, які можуть слугувати еталоном для інших. Типовими проблемами акредитаційних справ зі спеціальностей “Початкова освіта” та “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” є недоліки в структурі, змісті ОП, брак якісного кадрового забезпечення та внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Сильними сторонами програм є практична підготовка та партнерство зі школами, тоді як результати акредитацій та опитувань викладачів ЗВО підтверджують, що відповідність професійному стандарту вчителя має частковий або формальний характер і потребує подальшого системного вдосконалення.

2.2. Відповідність освітніх програм потребам школи в сучасних умовах реформування



Хоча практична підготовка є ключовою для успішних програм підготовки вчителів, нині її реалізація та повнота значною мірою обмежені інституційними можливостями й безпековими умовами.

Відповідність ОП потребам школи в умовах реформування доцільно розглядати не лише через зміст навчальних дисциплін, а насамперед через те, наскільки підготовка у ЗВО відтворює реальні професійні завдання вчителя та забезпечує готовність працювати в сучасному шкільному середовищі, що характеризується оновленими підходами НУШ, підвищеними вимогами до інклюзії, цифровізації та роботи в кризових умовах. У цьому сенсі педагогічна практика є найбільш “чутливим” індикатором релевантності ОП, адже саме вона показує, чи здатен студент застосувати набуті компетентності в класі, взаємодіяти з учнями й колегами та виконувати трудові функції відповідно до професійного стандарту.

Обсяг педагогічної практики в проаналізованих ОП у межах цього дослідження спеціальності “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” варіюється від 6 до 17% від загального обсягу. У фахових коледжах обсяг практики в проаналізованих ОП становить 4–9%, у педагогічних ЗВО — 8–10%, у “класичних” ЗВО — 6–17%. Ці показники є меншими від обсягу практики в окремих ОП спеціальності “Початкова освіта”, який становить від 10 до 17%. В ОП фахових коледжів обсяг педагогічної практики варіюється від 12 до 17%, а в педагогічних ЗВО — від 10 до 17%. Причина такої розбіжності полягає в наявності інших видів практики: виробничої, переддипломної, практики в оздоровчих таборах, предметної практики (музейної, фольклорної тощо) на ОП зі спеціальності “Середня освіта (за предметними спеціальностями)”. На проблему збалансованості практичної підготовки звертають увагу, зокрема, експерти НАЗЯВО при акредитації ОП спеціальності “Середня освіта (за предметними спеціальностями)”.

Проведене опитування засвідчило, що оцінки вчителів, які працюють, зокрема новопризначених фахівців⁶⁶, підтверджують, що педагогічна практика відіграє ключову роль у їхньому професійному становленні. Саме досвід роботи в реальному шкільному середовищі під час навчання в ЗВО вони розглядають як критично важливий етап переходу від теоретичної підготовки до виконання реальних трудових функцій учителя, формування впевненості у власній професійній спроможності та розуміння щоденних викликів педагогічної діяльності. У цьому контексті педагогічна практика сприймається не як допоміжний елемент ОП, а як один із визначальних чинників готовності до входження в професію.

Учителі⁶⁷ з досвідом роботи до 3 років⁶⁸ зазначили в опитуванні, що педагогічна практика під час навчання дала їм можливість застосувати теоретичні знання на практиці (61,13%), допомогла краще зрозуміти трудові функції вчителя (52,82%) та сприяла оцінці власної готовності до роботи за фахом (57,27%) (рис. 2.5). Водночас 12,46% вважають, що вона не мала суттєвого впливу, а 7,42% оцінили її як формальну й неефективну. 2,97% респондентів повідомили про відсутність досвіду проходження педагогічної практики, а 3,86% утрималися від відповіді.

Аналіз оцінок викладачів ЗВО щодо ОП підготовки вчителів свідчить про загалом позитивне сприйняття їхнього змісту, але є чітко окреслений запит на їх удосконалення. Більшість респондентів (75,60%) вважають співвідношення теоретичної та практичної складових збалансованим, а 38,80% визначають забезпечення якісної практичної підготовки як один із пріоритетних фокусів програм. Водночас понад чверть опитаних (26,60%) серед необхідних змін називають збільшення обсягу педагогічної практики, що вказує на наявність розриву між заявленою кількістю практичної складової в ОП та реальними потребами професійної підготовки майбутніх учителів (рис. 2.6)⁶⁹.

⁶⁶ Відповідь на запитання “Яку роль у Вашій підготовці до професійної діяльності відіграла педагогічна практика під час навчання?” (опитування вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

⁶⁷ Молоді вчителі, які мають присвоєну кваліфікацію “вчитель” за результатами здобуття фахової передвищої чи вищої педагогічної освіти.

⁶⁸ Відповідь на запитання “Яку роль у Вашій підготовці до професійної діяльності відіграла педагогічна практика під час навчання?” (опитування вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

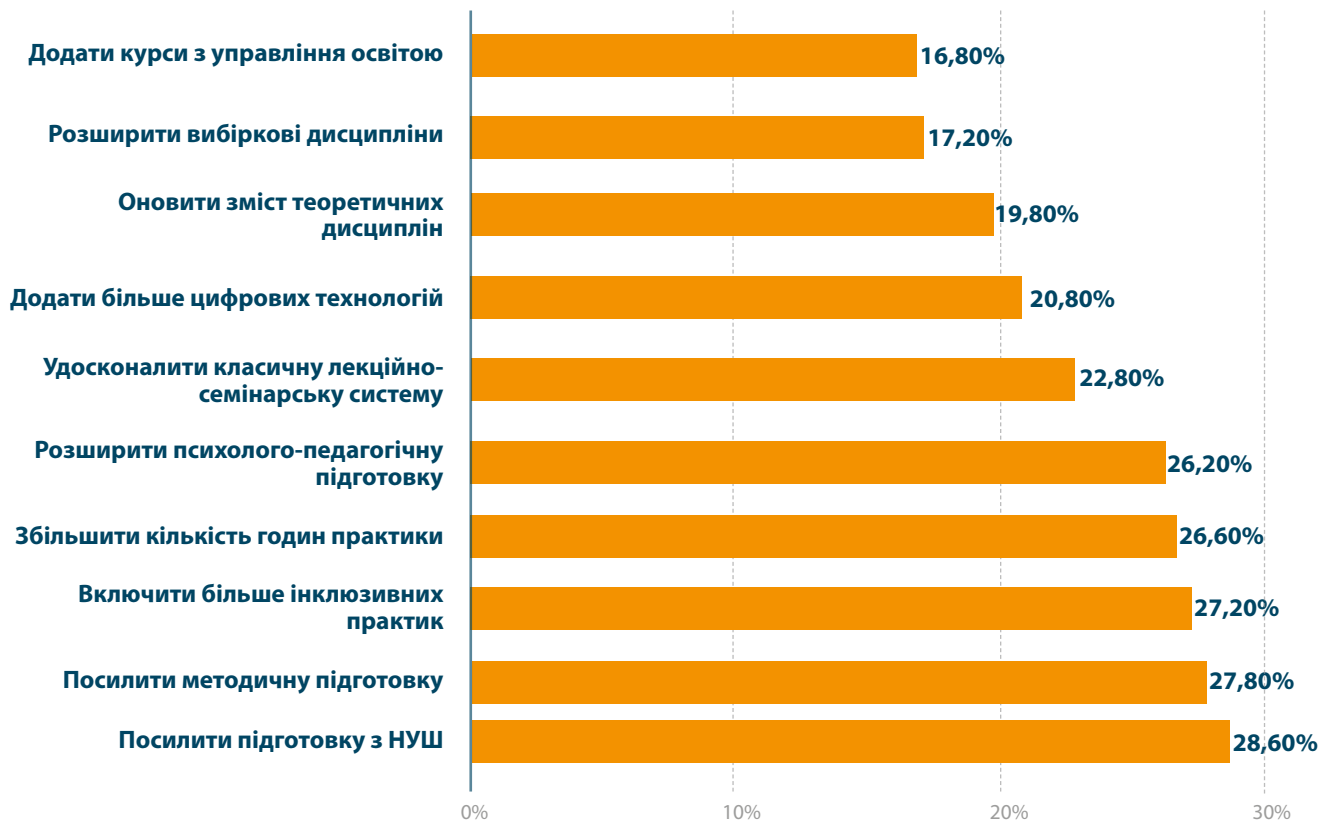
⁶⁹ Відповідь на запитання “Які зміни Ви б запропонували до Вашої освітньої програми?” (опитування викладачів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

Рисунок 2.5. Позиції молодих учителів віком до 30 років з присвоєною кваліфікацією “вчитель” та стажем до 3 років щодо ролі педагогічної практики в підготовці до професійної діяльності — за даними опитування молодих учителів (n = 377)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед учителів. Новий український вчитель, 2025.

Рисунок 2.6. Пропоновані зміни до ОП — за загальними даними опитаних викладачів (n = 500)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед науково-педагогічних працівників. Новий український вчитель, 2025.

Натомість учасники фокус-групи з-поміж студентів — майбутніх учителів під час дискусій⁷⁰ демонструють неоднозначну оцінку підготовки до роботи в школі, наголошуючи на недостатності практичного досвіду та обмеженості педагогічної практики в реальному шкільному середовищі. Багато студентів в умовах дії воєнного стану в Україні змушені проходити практику дистанційно, особливо в Східному й Південному макрорегіонах, що позбавляє їх можливості отримати досвід роботи в очному форматі, відчувати атмосферу класу, навчитися управляти груповою динамікою, спілкуватися з учнями поза уроком. Ті, хто має можливість проходити очну практику, стикаються з необхідністю готувати паралельно кілька сценаріїв уроку: для очного формату, для укриття без технічних засобів, для можливого відключення електроенергії. Через непередбачувані безпекові умови важливим аспектом педагогічної практики стає також підготовка до навчання в дистанційному форматі, використання відповідних цифрових платформ та інструментів взаємодії з дітьми.

“ У нас на другому курсі, у жовтні, мала бути пропедевтична практика з психології поведінки дітей на уроках. Але через дистанційне навчання, постійні тривоги вона відкладається і відкладається, і більше всього, що вона не відбудеться. Але здебільшого викладачі пояснюють ставлення до дітей, яке ми маємо їм показувати, і як маємо поводитися на уроках, у школі.

(Фокус-група студентів ЗВО Східного макрорегіону)



Учителі, учасники фокус-групи, у відповідях на запитання про необхідні зміни у вищій педагогічній освіті для підготовки випускників до реалій шкільної роботи звертали увагу на розрив між теоретичною підготовкою у ЗВО та реальними вимогами шкільної практики, зокрема, через такі чинники:

- обмеженість матеріально-технічних ресурсів для підготовки вчителів до роботи із сучасними освітніми технологіями;
- обмежені можливості формування практичних навичок у структурі професійних педагогічних компетентностей в умовах дистанційного навчання⁷¹.

“ Я думаю, що це має бути, знову ж таки, не теоретична педагогіка, а практична. Як її реалізувати практично, знову ж таки, на це потрібна матеріальна база, матеріальне забезпечення, щоб демонструвати всі ці новітні способи, засоби, як ними користуватися.

(Фокус-група вчителів Південного макрорегіону)

“ Це дійсно акцент не тільки на теорію, а на практику, тому що приходять до нас, наприклад, студенти на практику [...] вони спостерігають, намагаються вести певні уроки. Але ми ж розуміємо, що [...] відразу отримати те, на що налаштовує ЗВО, неможливо. І про це, мабуть, студентам не дуже говорять, вони приходять з певними записами, з певною підготовкою теоретичною, але на практиці їм складно це все відразу відточити. Тому є розчарування, у нас декілька молодих спеціалістів залишили наш заклад після двох років роботи, навіть трьох.

(Фокус-група вчителів Західного макрорегіону)

⁷⁰ Відповідь на запитання “На вашу думку, чи університет (коледж) готує вас до реальної роботи в школі? Які дисципліни, методи викладання, форми роботи в університеті ви вважаєте найбільш корисними? Що є, на вашу думку, зайвим або застарілим?” (опитування студентів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

⁷¹ Відповідь на запитання “Які зміни Ви вважаєте необхідними у вищій педагогічній освіті, щоб випускники були готові до реалій школи, особливо в нинішньому контексті?” (фокус-групова дискусія вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

Результати дослідження свідчать, що педагогічна практика є ключовим чинником готовності випускників педагогічних ОП до роботи в школі та основним індикатором їх відповідності реальним професійним вимогам. Обмеженість очної практики, нестача матеріально-технічних ресурсів і переважання теоретичної підготовки знижують спроможність майбутніх учителів сформулювати практичні компетентності, необхідні для роботи в сучасному шкільному середовищі, що актуалізує потребу в перегляді моделей організації педагогічної практики та її ролі в ОП.



У закладах вищої освіти впроваджуються окремі освітні компоненти для реалізації реформи “Нова українська школа”, проте вони переважно мають фрагментарний характер, реалізуються нерівномірно та не забезпечують цілісної підготовки майбутніх учителів.

Результати контент-аналізу ОП свідчать, що переважна більшість із них частково враховують ціннісні засади та методологічні підходи НУШ (компетентнісний, діяльнісний, інтеграційний). Освітні компоненти з педагогіки, психології, методики викладання, інклюзивної освіти та цифрових технологій наявні в програмах, але здебільшого фрагментарно. Основний акцент часто зміщується в бік методики викладання окремих предметів із недостатнім відображенням міждисциплінарності та інноваційних практик.

Окремі ОП містять дисципліни, присвячені безпосередньо реформі НУШ і спрямовані на формування готовності до практичного впровадження її ключових принципів. Водночас їхній зміст часто не оновлюється оперативної відповідно до змін нормативної бази (наприклад, новий професійний стандарт учителя 2024 року не враховано в деяких навчальних планах після його затвердження), а навчальні матеріали не завжди є сучасними (містять застарілу літературу) та практично зорієнтованими (відсутні практичні заняття, а основне навантаження перенесене на самостійну роботу), що знижує ефективність формування компетентностей у студентів⁷².

ОП за спеціальністю “Початкова освіта” за своєю структурою та змістом демонструють більшу спрямованість на підготовку до роботи в умовах реформи НУШ, тоді як ОП спеціальності “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” більше уваги приділяють вивченню предметної складової, а психолого-педагогічна частина забезпечується загальними дисциплінами “Педагогіка” та “Психологія”. Це створює різну стартову підготовленість випускників до впровадження НУШ на

різних рівнях шкільної освіти. Проте, як свідчить контент-аналіз робочих навчальних програм цих дисциплін, значна частка їх вивчення відведена на лекційне та самостійне опрацювання тем, а завдання для студентів передбачають підготовку презентацій та рефератів, що можуть стосуватися педагогіки вищої школи, а не безпосередньої роботи шкільного вчителя. Такий стан справ може бути пояснений тим, що імплементація реформи НУШ розпочалася саме на рівні початкової школи.

Позитивним моментом у контексті реалізації реформи НУШ є наявність в окремих ОП таких компонентів, як “Інклюзивна освіта”, “Соціально-емоційне навчання”, “Арттерапія”, “Вікова і педагогічна психологія в закладах освіти”, які не були частиною ОП з підготовки вчителів до початку впровадження реформи. Однак їх здебільшого зараховано до вибіркового дисциплін, а не до обов’язкового компонента ОП.

Попри наявність окремих компонентів, що свідчать про орієнтованість на підготовку до імплементації реформи НУШ, результати опитування вчителів та директорів шкіл свідчать про їхню оцінку підготовки до реалізації реформи НУШ як недостатню та несистемну.

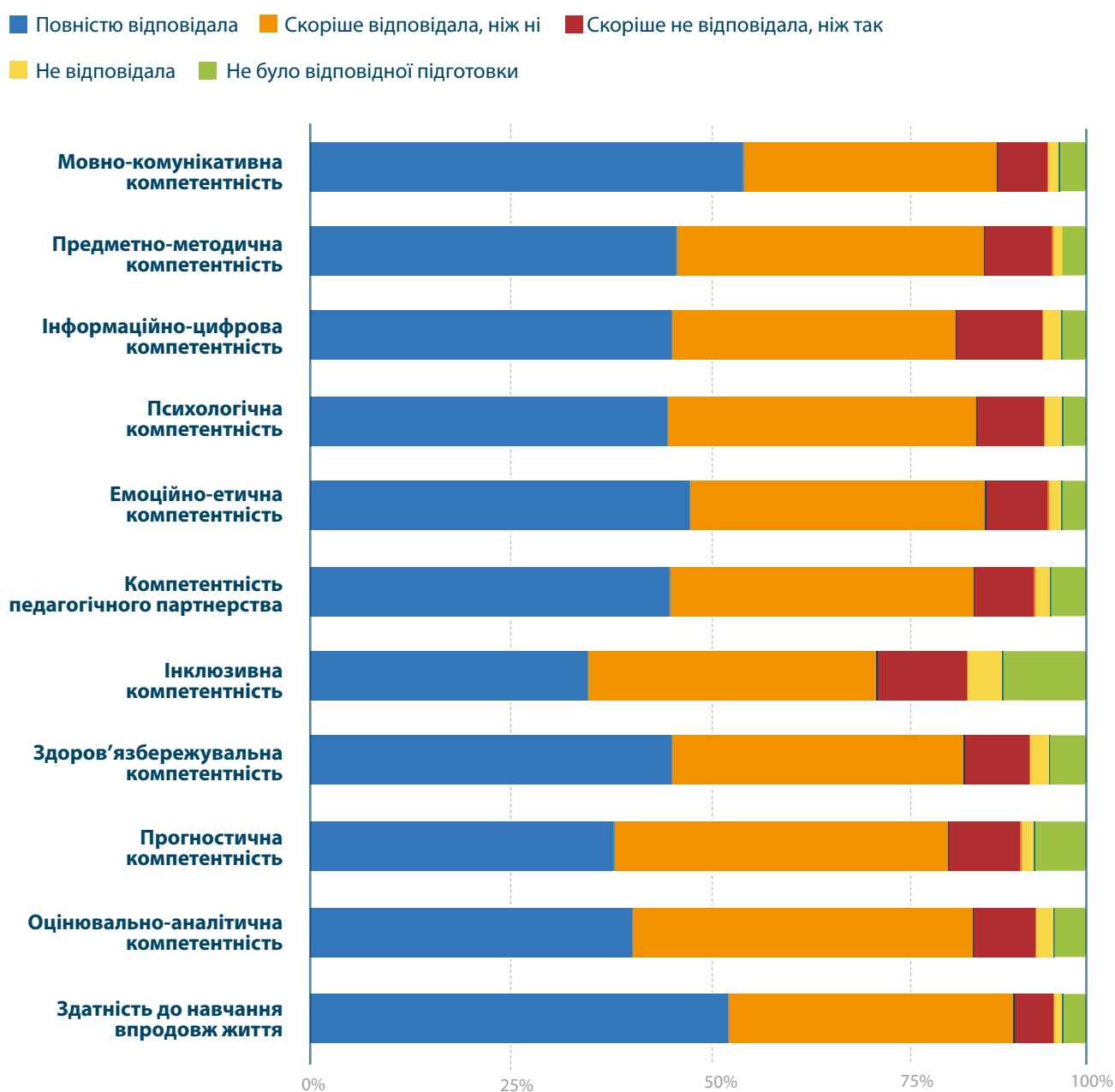
За результатами опитування⁷³, вчителі зі стажем до 3 років найчастіше вказують на прогалини в тих компонентах підготовки, які безпосередньо пов’язані з роботою в різноманітному учнівському середовищі та професійним прогнозуванням і плануванням. Найбільш уразливою з погляду стартової підготовки постає інклюзивна складова: респонденти повідомляють про відсутність релевантної підготовки та дають негативні оцінки її відповідності.

⁷² Відповідно до результатів контент-аналізу 18 ОП спеціальностей “Початкова освіта” та “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” українських ЗВО. Деталі вибірки зазначено в розділі “Методологія дослідження”.

⁷³ Відповідь на запитання “Наскільки підготовка в закладі фахової передвищої та/або вищої освіти відповідає Вашим потребам у перші роки роботи на посаді вчителя?” (опитування вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

У загальній вибірці вчителів подібна тенденція зберігається й доповнюється відносно нижчими оцінками щодо інформаційно-цифрової та прогностичної компетентностей. Водночас навіть у напрямках, які оцінюються більш упевнено (цифрові інструменти, формувальне оцінювання, медіаграмотність), простежується стійкий запит на подальше поглиблення знань і навичок, що підтверджує потребу в системному посиленні практично орієнтованої підготовки (рис. 2.7).

Рисунок 2.7. Позиції вчителів зі стажем до 3 років щодо відповідності підготовки в закладах фахової передвищої та/або вищої освіти потребам у перші роки роботи на посаді вчителя — за даними вчителів зі стажем до 3 років (n = 1181)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед учителів. Новий український вчитель, 2025.

Директори шкіл також вказують на недостатню готовність учителів до інновацій⁷⁴. Найбільш проблемними вони назвали напрями: розроблення авторських освітніх рішень (42,60%), STEAM-освіта (34,20%), проєктна діяльність і грантові ініціативи (28,90%), кар'єрне консультування учнів / учениць (26%). Ці напрями пов'язані з відносно новими функціями сучасного вчителя в контексті автономії й міждисциплінарності, закладених у філософію реформи НУШ.

У межах опитування вчителі⁷⁵ та директори шкіл⁷⁶ достатньо позитивно оцінили такі зміни: формування наскрізних умінь, міжпредметна інтеграція, компетентнісний підхід, тоді як ставлення до інших аспектів, зокрема інклюзії, формувального оцінювання, трирічної профільної школи, лишається здебільшого негативним.

Як свідчать дані дослідження, половина вчителів (53,73%), що взяли участь в опитуванні, загалом демонструють позитивне ставлення до реформи НУШ: 12,74% повністю підтримують її, а ще 40,99% скоріше підтримують, ніж не підтримують⁷⁷. Водночас 25,12% респондентів зазначили, що скоріше не підтримують, ніж підтримують реформу, а

13,23% відверто не підтримують її. Ці показники свідчать про наявність суттєвої частки критично налаштованих учителів, яка разом охоплює 38,35% опитаних (рис. 2.8).

У гендерному розрізі ставлення вчителів до впровадження реформи НУШ має загалом подібну структуру. Частка тих, хто повністю підтримує реформу, майже однакова серед жінок (12,76%) і чоловіків (12,87%). Водночас дещо більше жінок схиляються до підтримки загалом: 42,08% обрали варіант “скоріше підтримую, ніж не підтримую” проти 35,04% серед чоловіків. Серед чоловіків вище представлені позиції з негативним ставленням — відповідь “не підтримую” обрали 18,91 проти 12,14% жінок, а “скоріше не підтримую, ніж підтримую” — відповідно, 26,36 і 24,98%.

Результати опитування вчителів дали змогу зробити висновки щодо їхнього ставлення до реформи НУШ (рис. 2.8).

Подібна ситуація спостерігається й серед студентів педагогічних спеціальностей та викладачів. Загалом реформу підтримують 56,40% студентів вищої педагогічної освіти та майже 60% науково-педагогічних працівників (НПП).

Рисунок 2.8. Ставлення вчителів до впровадження реформи НУШ — за загальними даними вчителів (n = 4725)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед учителів. Новий український вчитель, 2025

⁷⁴ Відповідь на запитання “На Вашу думку, у яких напрямках освітньої діяльності педагогічний колектив Вашого закладу освіти почувається впевнено, а де хотів би розвиватися більше?” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

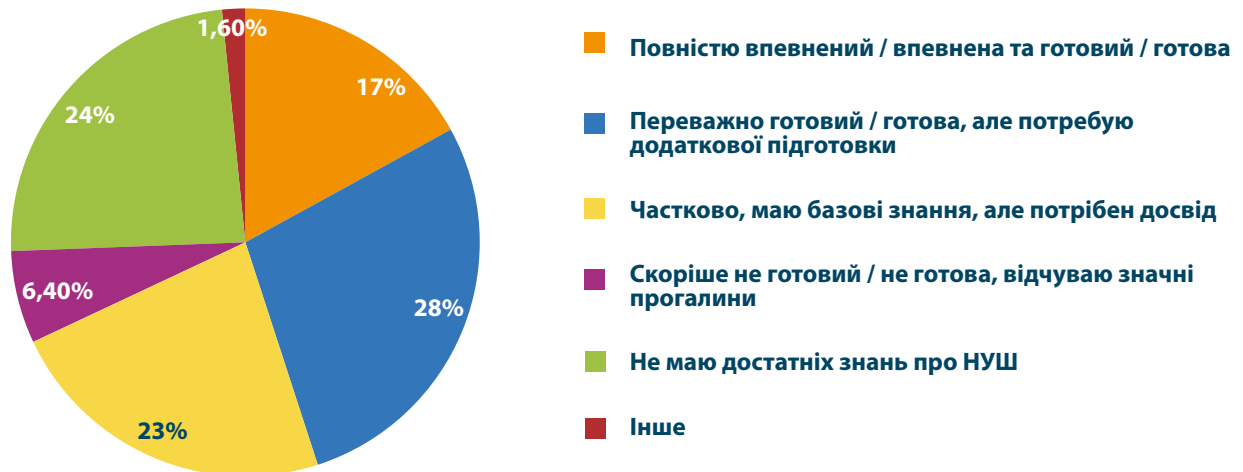
⁷⁵ Відповідь на запитання “На Вашу думку, як впливають на якість освіти зміни, пов’язані з реформою НУШ?” (опитування вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

⁷⁶ Відповідь на запитання “На Вашу думку, як впливають на якість освіти зміни, пов’язані з реформою НУШ?” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

⁷⁷ Відповідь на запитання “Наскільки Ви підтримуєте впровадження реформи НУШ?” (опитування вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

Проте 17% опитаних студентів педагогічних спеціальностей почуваються повністю готовими до впровадження ідей реформи НУШ. 24% не мають достатніх знань про реформу взагалі, а 6,40% відчують значні прогалини (рис. 2.9). Зазначені показники уможливають констатування того факту, що понад 30% майбутніх учителів наразі не відчують себе готовими до роботи в ЗЗСО за принципами реформи НУШ⁷⁸.

Рисунок 2.9. Оцінка власної здатності впроваджувати ідеї НУШ — за загальними даними опитаних студентів ЗВО педагогічних спеціальностей (n = 500)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед студентів педагогічних спеціальностей. Новий український вчитель, 2025.



Загалом аналіз відповідей викладачів щодо спроможності вищої педагогічної освіти підготувати майбутніх учителів до роботи в умовах реформи НУШ виявляє суперечливу картину: на тлі загальної підтримки реформи наявні значні прогалини в її практичній реалізації. Викладачі визнали системні проблеми із формуванням у студентів (рис. 2.10):

- **інклюзивної компетентності** — роботу з дітьми з особливими освітніми потребами викладачі визначають як найскладніший аспект професійної підготовки студентів (53,20%) і сферу, що потребує найбільшої додаткової уваги (51,80%);
- **оцінювальної компетентності** — формувальне оцінювання залишається одним із найменш зрозумілих для студентів компонентів професійної підготовки (лише 21% повністю розуміють його зміст) і одним із найскладніших для опанування (43%)⁷⁹;
- **готовності до застосування інноваційних педагогічних підходів** — попри достатню підготовленість студентів до використання ігрових технологій (56% повністю готові), значно нижчий рівень готовності спостерігається щодо впровадження складніших підходів, зокрема феномен-орієнтованого навчання (10%)⁸⁰.

⁷⁸ Відповідь на запитання "Як Ви оцінюєте власну здатність упроваджувати ідеї НУШ?" (опитування студентів ЗВО педагогічних спеціальностей ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

⁷⁹ Відповідь на запитання "Які аспекти НУШ є найскладнішими для засвоєння студентами?" (опитування викладачів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

⁸⁰ Респондентам було запропоновано оцінити за шкалою від 1 до 5 (де 1 — зовсім не готові, 5 — повністю готові) готовність студентів до застосування різних методів компетентнісного навчання (опитування викладачів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Рисунок 2.10. Найскладніші для засвоєння студентами аспекти НУШ — за загальними даними опитаних НПП (n = 500)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед науково-педагогічних працівників. Новий український вчитель, 2025.

Головні перепони в підготовці майбутніх учителів до реалізації реформи НУШ викладачі ЗВО вбачають здебільшого в зовнішніх чинниках: низькій мотивації студентів (52%) та недостатньому фінансуванні системи вищої педагогічної освіти (50%)⁸¹. Натомість 47% викладачів ЗВО вважають свої ОП дуже ефективними для підготовки до НУШ⁸². Цей висновок додатково підтверджується тим фактом, що 70,60% викладачів ЗВО не залучені до реалізації НУШ⁸³, зокрема через додаткові ролі (тренери, автори матеріалів, експерти), що створює ситуацію опосередкованої участі у формуванні та впровадженні реформи.

“Маю таке свідоме відчуття, що реформа НУШ дуже активно запроваджується в системі загальної середньої освіти. І, напевно, не зовсім достатньо кроків робиться для того, щоб в системі вищої школи майбутні фахівці були обізнані з тенденціями, з сутністю, з концепцією, зі стандартами НУШ.

(Фокус-група викладачів ЗВО Південного макрорегіону)

⁸¹ Відповідь на запитання “Які перепони, на Вашу думку, заважають підготовці майбутніх учителів до роботи в умовах НУШ?” (опитування викладачів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

⁸² Відповідь на запитання “Як Ви оцінюєте ефективність Вашої освітньої програми в підготовці студентів до роботи в умовах НУШ?” (опитування викладачів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

⁸³ Відповідь на запитання “Чи залучені Ви до реалізації реформи НУШ через додаткові ролі?” (опитування викладачів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

**“ У нас складається таке враження, що вчителі більше знають, ніж ми, і ми не впевнені, що робиться в школах. Це, мені здається, такий розрив відчутний.
(Фокус-група викладачів ЗВО Південного макрорегіону)**



Резюме

Загалом результати аналізу ОП, опитувань учителів, директорів шкіл, студентів і викладачів ЗВО свідчать, що підготовка майбутніх учителів у ЗВО частково адаптується до вимог реформи НУШ, однак залишається фрагментарною та недостатньо системною. Попри наявність окремих освітніх компонентів, орієнтованих на компетентнісний підхід, інклюзію, цифровізацію та інноваційні практики, вони не формують цілісної моделі професійної підготовки, здатної забезпечити практичну готовність до реалізації НУШ. Виявлений розрив між декларованою підтримкою реформи та реальною спроможністю її впроваджувати актуалізує потребу в цілеспрямованому оновленні змісту, методів та організації педагогічної освіти, посиленні практичної складової та узгодженні підготовки вчителів із сучасними вимогами шкільної освіти.



Освітні програми спеціальності “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” потребують системного перегляду підходів до підготовки майбутніх учителів до діяльності в умовах воєнного стану й подолання наслідків війни.

Повномасштабна війна призвела до значних трансформацій системи освіти в Україні, що створило принципово нові виклики для підготовки майбутніх учителів. Усі групи респондентів — студенти, викладачі, вчителі, директори — з усіх макрорегіонів України⁸⁴ відчують глибокий і багатовимірний вплив війни на освітній процес у ЗЗСО та ЗВО, який охоплює як технічні й організаційні аспекти, так і психологічні, соціальні й змістові виміри педагогічної освіти. Уже в перші тижні запровадження воєнного стану в Україні МОН рекомендувало організовувати роботу закладів освіти залежно від безпекової ситуації — від тимчасового призупинення освітнього процесу до переходу на дистанційну або змішану форму навчання (Міністерство освіти і науки, Україна, 2022г), а згодом затвердило системні Методичні рекомендації щодо окремих питань здобуття освіти в ЗЗСО в умовах воєнного стану (Міністерство освіти і науки, Україна, 2023). Професія вчителя супроводжується високими суспільними очікуваннями, насамперед в умовах соціальної турбулентності: від педагогів вимагають не лише ефективної навчально-розвивальної роботи з учнями, а й демонстрації емоційної й моральної стійкості, лідерства в громадах та готовності працювати в складних умовах. Ця розширена роль знайшла відображення в

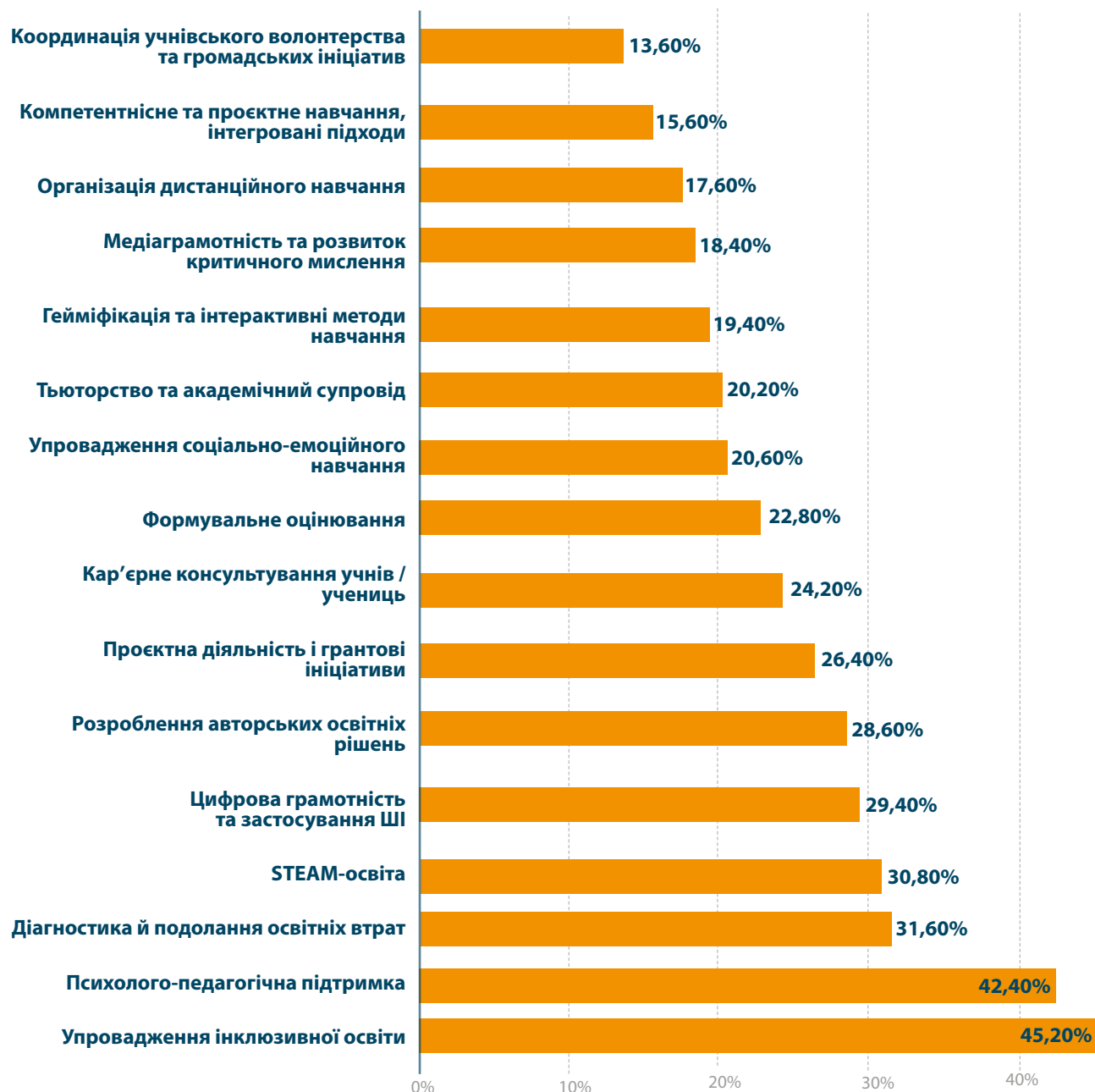
низці нормативних документів (Міністерство освіти і науки, Україна, 2022а, 2022в, 2022д, 2022г), що додатково розширює роль вчителя за межі суто навчальної діяльності.

Проведені фокус-групові дискусії в межах цього дослідження показали, що в частині ОП підготовки вчителів актуальні виклики останніх років інтегровані нерівномірно. Зокрема, не всі з проаналізованих ОП достатньою мірою відображають вимоги реформи НУШ та специфіку професійної діяльності в умовах воєнного стану. З п'яти розглянутих ОП лише в одній наявні дисципліни, які прямо стосуються викликів воєнного часу: “Травма-інформоване навчання (регіональний контекст)” та “Психологія професійного здоров'я вчителя”. Інші дослідження вказують на низку змістових прогалин, які є критичними в умовах війни та потребують термінової уваги: відсутність або фрагментарна наявність компетентностей, пов'язаних із психосоціальною підтримкою учнів, зокрема, в умовах травматичного досвіду чи переміщення; недостатнє врахування тематики реінтеграції учнів із ТОТ України або тих, хто повернувся з-за кордону, включно з питанням мовної адаптації та подолання освітніх втрат тощо (Потапова та ін., 2025).

⁸⁴ Фокус-групові дискусії викладачів, студентів, вчителів, директорів у межах дослідження ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025.

Аналіз відповідей студентів і студенток педагогічних спеціальностей засвідчив нерівномірність їхньої готовності до різних аспектів професійної діяльності в умовах воєнного стану. Найбільшу потребу в додаткових знаннях респонденти пов'язують із наданням психолого-педагогічної підтримки (42,40%), діагностикою освітніх втрат (31,60%), виконанням складних завдань без очевидних рішень (26%), а також упровадженням соціально-емоційного навчання (20,60%)⁸⁵ (рис. 2.11). Саме ці компетентності є ключовими для сучасної школи, однак, за оцінками студентів, у процесі підготовки вони формуються недостатньою мірою.

Рисунок 2.11. Потреба в додаткових педагогічних знаннях та вміннях для виконання функцій / аспектів роботи вчителя — за загальними даними опитаних студентів ЗВО педагогічних спеціальностей (n = 500)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед студентів педагогічних спеціальностей. Новий український вчитель, 2025.

⁸⁵ Відповідь на запитання "Для виконання яких функцій / аспектів роботи вчителя Ви потребуєте додаткових педагогічних знань і вмінь?" (опитування студентів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Зазначені результати частково підтверджуються відповідями викладачів. На їхню думку, трьома найскладнішими для засвоєння студентами аспектами реформи НУШ є травма-інформоване навчання (40,60%), індивідуалізація навчання (21,20%) й розвиток соціально-емоційних навичок (17,60%), які хоч і мають менш виражену складність, проте також формують суттєву потребу на тлі складної соціальної ситуації в країні⁸⁶. На підтвердження цих відповідей наведемо вибрані цитати з фокус-групової дискусії НПП ЗВО, що здійснюють підготовку вчителів⁸⁷:

**“ [...] При підготовці майбутнього педагога в умовах воєнного часу надзвичайно важливо приділяти увагу соціально-емоційному навчанню, соціально-емоційному інтелекту [...].
(Фокус-група викладачів ЗВО Центрального макрорегіону)**

Подібні проблеми також звучали під час фокус-групових дискусій з учителями ЗЗСО⁸⁸. Зокрема, педагоги зі стажем до 4 років частіше описують свій професійний стан як поєднання ентузіазму та невпевненості — насамперед через обмежену методичну підтримку й недостатній досвід взаємодії з учнями, ученицями та батьками в кризових ситуаціях. Учителі, які протягом 2024/2025 навчального року працювали виключно дистанційно, пов'язують свою готовність із вимушеною адаптацією: вони добре опанували цифрові інструменти, однак тривале дистанційне навчання виснажує та посилює відчуття віддаленості від класу. Натомість учасники з релокованих шкіл або закладів освіти, що зазнали руйнувань унаслідок російського військового повномасштабного вторгнення, описують готовність до роботи під час воєнного стану як результат постійної необхідності діяти в умовах небезпеки, дефіциту ресурсів і частих змін організації навчання. У ході фокус-групової дискусії респонденти, зокрема, наголошували на таких змінах у змісті підготовки вчителів⁸⁹:

**“ Мабуть, я б збільшив кількість годин психології, бо цього не вистачає. Коли приходять молоді спеціалісти, вони в недостатній мірі розуміють психологію дітей і як можна підтримати себе і підтримати інших. Я, на жаль, спостерігаю, що молоді спеціалісти, які приходять до нашої школи [...] зриваються. Ми їх навчаємо, вони не витримують навантаження.
(Фокус-група вчителів Центрального макрорегіону)**



Резюме

Повномасштабна війна суттєво трансформувала умови функціонування шкільної та вищої педагогічної освіти, актуалізувавши нові вимоги до професійної підготовки вчителів. Дані цього дослідження свідчать про глибокий і багатовимірний вплив війни на освітній процес, що охоплює організаційні, психологічні, соціальні та змістові виміри. Також фіксується зростання суспільних очікувань щодо ролі вчителя як агента стабільності, підтримки й лідерства в громадах. Водночас аналіз ОП засвідчує нерівномірну інтеграцію викликів воєнного часу в підготовку майбутніх педагогів, зокрема недостатню увагу до психосоціальної підтримки, реінтеграції учнів та учениць, мовної адаптації та подолання освітніх втрат. Опитування студентів, викладачів і вчителів підтверджують наявність значних прогалин у формуванні ключових компетентностей, насамперед у сферах травма-інформованого підходу, соціально-емоційного навчання та індивідуалізації освітнього процесу. Сукупно ці результати вказують на потребу системного оновлення змісту педагогічної освіти з урахуванням підходів НУШ і відповідей на виклики воєнного часу, а також на необхідність посилення психологічної, методичної й інституційної підтримки майбутніх і молодих учителів.

⁸⁶ Відповідь на запитання “Які аспекти НУШ є найскладнішими для засвоєння студентами?” (опитування НПП ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

⁸⁷ Відповідь на запитання “Що для вас означає готувати майбутніх учителів? На що ви звертаєте увагу в цій підготовці в контексті воєнного часу, цифровізації та реформи НУШ?” (фокус-групові дискусії викладачів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

⁸⁸ Відповідь на запитання “Наскільки Ви вважаєте себе готовим/ою працювати в сучасних умовах і чому?” (фокус-групові дискусії вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

⁸⁹ Відповідь на запитання “Які зміни Ви вважаєте необхідними у вищій педагогічній освіті, щоб випускники були готові до реалій школи, особливо в нинішньому контексті?” (фокус-групові дискусії вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

2.3. Міжнародні підходи до підготовки вчителів

У країнах ЄС підготовка вчителів зосереджена переважно в ЗВО. У середньому 86% учителів початкової освіти здобули повну вищу педагогічну освіту, яка охоплює предметну підготовку, педагогічну теорію та практичну підготовку в школі. За рівнем кваліфікації вчителів у країнах ЄС домінує магістерська підготовка: 54,90% учителів мають ступінь магістра, 38% — бакалавра, а 2,70% учителів базової середньої школи завершили навчання на докторському рівні; у Чехії, Франції та Італії частка випускників докторських програм серед учителів є вищою за середньоєвропейський показник (Eurydice, 2021).

Європейські політики у сфері підготовки вчителів виходять із того, що практична підготовка в школі є обов'язковою складовою професійної освіти, інтегрованою в ОП на різних етапах. Загалом 84,30% учителів у ЄС проходили шкільну практику під час професійної підготовки, зокрема у Фінляндії, Англії (Велика Британія) та Фламандській спільноті Бельгії цей показник перевищує 95% (Eurydice, 2021). Водночас її тривалість суттєво різниться між країнами — від 60 ЄКТС в Ірландії до 5 ЄКТС у Румунії. Визнання ключової ролі практики закріплено також у стратегічних документах ЄС, зокрема у висновках Ради ЄС щодо ефективної підготовки вчителів та повідомленні Європейської комісії про розвиток шкіл і якісне навчання (Council of the European Union, 2014; European Commission, 2017a).

Водночас міжнародна практика демонструє поєднання автономії провайдерів педагогічної освіти з чітко визначеними рамковими вимогами до змісту підготовки. Наприклад, в Англії (Велика Британія) розроблення ОП є відповідальністю провайдерів, однак мінімальні вимоги до базової підготовки та початку кар'єри вчителів визначає національна рамка, узгоджена з професійним стандартом учителя (Department for Education, United Kingdom, 2024). Подібний підхід реалізується в Естонії, де зміст підготовки регулюється рамковими вимогами, розробленими на основі професійного стандарту й законодавства про вищу освіту, з чітко визначеними компонентами підготовки та значним обсягом шкільної практики (OECD, 2020; Haridus-ja Teadusministeerium, 2023).

Важливим трендом міжнародної практики є також посилення зв'язків між закладами підготовки вчителів і школами з метою зменшення розриву між академічною підготовкою та реаліями шкільної роботи. Клінічні моделі підготовки поширені в Норвегії, Нідерландах, Англії

(Велика Британія) та США. Вони поєднують науково обґрунтовані підходи до навчання з професійним досвідом учителів-практиків і ґрунтуються на спільній відповідальності сторін за якість підготовки майбутніх педагогів (OECD, 2019c).

Аналіз міжнародного досвіду свідчить, що підготовка вчителів у системі вищої освіти дедалі більше розглядається крізь призму здатності відповідати як поточним, так і прогнозованим суспільним викликам. Йдеться насамперед про цифрову та технологічну трансформацію, кліматичні й безпекові ризики, міграційні процеси та демографічні зміни, які безпосередньо впливають на умови функціонування освіти й професійну діяльність учителя (OECD, 2025e). У цьому контексті політики, науковці та управлінці в різних країнах зосереджуються на переосмисленні змісту й умов підготовки та професійного розвитку вчителів, посиленні їхньої професійної ідентичності та підвищенні ефективності викладання (OECD, 2025b).

Актуальні дослідження ОЕСР пропонують двовимірний підхід до оновлення підготовки вчителів. З одного боку, акцент робиться на використанні сучасних технологій із трансформаційним потенціалом для навчання й викладання; з іншого — на глибшому розумінні природи викладання як складного професійного процесу, що потребує розвитку майстерності для подолання стагнації навчальних результатів учнів, зафіксованої впродовж останнього десятиліття в країнах — учасницях досліджень PISA (OECD, 2020). У цьому зв'язку викладання розглядається як багатовимірний феномен, що поєднує ознаки науково обґрунтованої дисципліни, творчої діяльності та професійного ремесла, яке потребує постійної рефлексії, колективного аналізу й удосконалення (OECD, 2025e).

Водночас "Компас викладання" ОЕСР конкретизує ці підходи через фокус на професійній ідентичності вчителя, його ролі в управлінні змінами навчальних програм, розвитку компетентностей для роботи в умовах складності та невизначеності, а також забезпеченні добробуту педагогів як передумови якісного викладання. Вчитель у цій моделі розглядається як частина ширшої освітньої екосистеми, де професійна підготовка у ЗВО має закладати основи для співпраці, адаптивності, етичної відповідальності та готовності до інновацій (OECD, 2025b).

У документі ЮНЕСКО “Переосмислення нашого спільного майбутнього: новий соціальний договір в галузі освіти” викладання розглядається як форма спільного соціального зусилля, у межах якого вчителі визнаються не лише трансляторами знань, а й їхніми творцями та ключовими агентами освітньої й суспільної трансформації. Для цього пропонується посилення професіоналізації викладання на засадах співпраці, дослідницької діяльності, рефлексії, автономії та активної участі вчителів у публічному діалозі щодо майбутнього освіти (UNESCO, 2021).

У сукупності ці підходи формують рамку, відповідно до якої підготовка вчителів у ЗВО має виходити за межі вузькопредметної або методичної підготовки й орієнтуватися на формування здатності працювати в реформованій, динамічній та кризовій освітній реальності з урахуванням як глобальних орієнтирів, так і національного контексту.



Резюме

Міжнародний досвід свідчить, що підготовка вчителів у країнах ЄС та ОЕСР ґрунтується на університетській моделі з домінуванням магістерського рівня й обов’язковою інтеграцією шкільної практики в ОП. Спільною ознакою є поєднання автономії провайдерів педагогічної освіти з чіткими рамковими вимогами до змісту підготовки, узгодженими з професійними стандартами учителя, а також розвиток клінічних моделей, що посилюють зв’язок між ЗВО та школами. Водночас актуальні стратегічні документи ОЕСР та ЮНЕСКО фіксують зміщення акцентів: підготовка вчителів дедалі більше розглядається не як вузькопредметна чи методична, а як формування здатності працювати в умовах складності, невизначеності та постійних змін — цифрової трансформації, міграційних процесів, безпекових і кліматичних ризиків. Викладання при цьому переосмислюється як багатовимірний професійний процес, що поєднує науково обґрунтовану практику, творчу діяльність та етичну відповідальність, а вчитель — як агент освітньої й суспільної трансформації, а не лише транслятор знань. У сукупності ці підходи формують рамку, релевантну для України, де підготовка вчителів має одночасно відповідати вимогам реформи НУШ, викликам воєнного часу та орієнтирам інтеграції до європейського освітнього простору.

РОЗДІЛ 3

КАР'ЄРА Й ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ



© UNESCO / Alona Zinchenko

У розділі розкрито проблеми встановлення й реалізації кар'єрного зростання вчителів, диверсифікації можливостей їхнього професійного розвитку. Цілісне уявлення про кар'єрне зростання та професійний розвиток вчительства сформовано в дослідженні на основі відповідей на запитання про сильні й слабкі сторони кар'єрної траєкторії українських учителів, наявні можливості (нормативно визначені та де-факто) для їхнього професійного розвитку й кар'єрного зростання та найкращі практики зарубіжних країн щодо кар'єрного зростання, які можуть бути корисними для України.

3.1. Атестація та сертифікація як основні інструменти кар'єрного просування вчителів

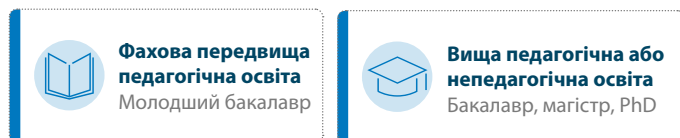


В Україні паралельно функціонують дві моделі оцінювання професійної діяльності вчителів — атестація та сертифікація, які забезпечують кар'єрне зростання через перехід на вищий рівень / категорію⁹⁰.

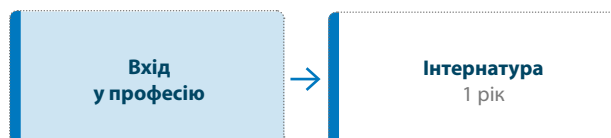
Система регулювання професійної діяльності та кар'єрного зростання педагогічних працівників в Україні є нормативно вибудованою та формально цілісною. Вона охоплює вимоги до освіти, професійної діяльності, оцінювання результатів праці та безперервного професійного розвитку. Нормативну основу цієї системи становлять Закон України "Про освіту" (Верховна Рада, Україна, 2017), Закон України "Про повну загальну середню освіту" (Верховна Рада, Україна, 2020), професійний стандарт "Вчитель закладу загальної середньої освіти" (Міністерство освіти і науки, Україна, 2024в), а також підзаконні акти, що регламентують процедури атестації, сертифікації та підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Водночас практична реалізація цієї системи виявляє низку структурних обмежень, які стримують кар'єрне зростання вчителів та знижують мотивацію до подальшого вдосконалення після досягнення найвищих формальних рівнів. Зокрема, модель кар'єрного зростання обмежена чотирма кваліфікаційними категоріями, після досягнення верхньої межі яких формальне просування фактично припиняється; сертифікація залишається доступною лише для обмеженого кола педагогів через кількісні квоти й предметні обмеження (рис. 3.1).

Рисунок 3.1. Кар'єрне зростання вчителя

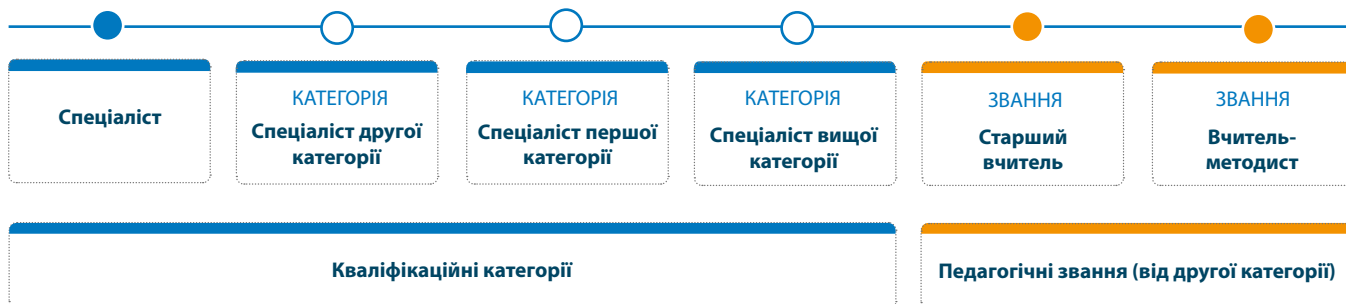
ОСВІТА



ВХІД У ПРОФЕСІЮ



КАР'ЄРНИЙ ШЛЯХ



⁹⁰ Трагування переходу вчителя між кваліфікаційними категоріями як "вертикального зростання", а виконання додаткових оплачуваних ролей без зміни категорії — як "горизонтального зростання" запроваджено в проєкті "Концептуальних засад безперервного професійного зростання педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти", розробленому МОН (Міністерство освіти і науки, Україна, 2025а) на основі дослідження ОЕСР (OECD, 2019с).

ОЦІНЮВАННЯ



Обов'язкова атестація
Внутрішньошкільна атестація

Кожні 3–5 років



Добровільна сертифікація
Зовнішнє незалежне оцінювання (ДСЯО, УЦОЯО)

Добровільна

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК — 150 годин / 5 років



ОІППО
На рівні областей



ЦПРПП
На рівні громад



Інші провайдери
Університети, громадський сектор, приватні підприємці



Супервізія
На інституційному рівні

Джерела даних: На основі Закону України «Про освіту» (Верховна Рада України, 2017); Закону України «Про повну загальну середню освіту» (Верховна Рада України, 2021); Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (Міністерство освіти і науки, Україна, 2024в).

Ключовими інструментами такого оцінювання є атестація та сертифікація (Верховна Рада, Україна, 2017, 2020). Обидві моделі відіграють важливу роль у підтвердженні відповідності займаний посаді, визначенні кваліфікаційного рівня та впливають на розмір оплати праці. Водночас ці інструменти зосереджені на переході між кваліфікаційними категоріями та отриманні педагогічних звань і практично не створюють умов для подальшого кар’єрного розвитку після досягнення верхньої межі цієї ієрархії (табл. 3.1).

Таблиця 3.1.
Порівняння сертифікації та атестації

КРИТЕРІЙ	АТЕСТАЦІЯ	СЕРТИФІКАЦІЯ
Нормативна основа	Положення про атестацію педагогічних працівників (Міністерство освіти і науки, Україна, 2022б)	Порядок проведення сертифікації педагогічних працівників (Кабінет Міністрів, Україна, 2018а)
Мета	Підтвердження відповідності займаний посаді; присвоєння / підтвердження кваліфікаційної категорії та педагогічного звання	Оцінювання професійних компетентностей на відповідність професійному стандарту; виявлення високого рівня майстерності, присвоєння кваліфікаційної категорії та педагогічного звання достроково

КРИТЕРІЙ	АТЕСТАЦІЯ	СЕРТИФІКАЦІЯ
Хто проводить	Атестаційні комісії закладів освіти та/або органів управління освітою	Центральні органи: організація процесу — МОН; незалежне оцінювання — Український центр оцінювання якості освіти (УЦОЯО); експертне вивчення практичного досвіду — Державна служба якості освіти України (ДСЯО)
Періодичність	Обов'язкова, як правило, раз на п'ять років, можливо раніше за заявою вчителя	Добровільна; участь за ініціативою педагога; обмеження щодо повторної участі встановлюються нормативно, у межах щорічної квоти від 1000 до 5000 осіб
Орієнтація на професійний стандарт	Частково (через загальні вимоги до компетентностей і посадових обов'язків)	Пряма відповідність професійному стандарту вчителя
Результат	Підтвердження відповідності посаді; присвоєння / підтвердження категорії	Отримання сертифіката, що підтверджує високий рівень професійної компетентності, є підставою для позачергового присвоєння наступної категорії
Вплив на оплату праці	Передбачає встановлення надбавок відповідно до категорії та звання	Передбачає щомісячну доплату (20% до посадового окладу) протягом трьох років
Кар'єрний ефект	Просування в межах категорій; обмежена кількість рівнів	Підсилення професійного статусу; може враховуватися під час атестації як підтвердження вищої категорії та бути підставою для здійснення експертної функції
Характер оцінювання	Комісійне оцінювання діяльності, аналіз професійних досягнень	Зовнішнє незалежне оцінювання (тестування), самооцінювання та експертне оцінювання практики

Джерела даних: На основі Положення про атестацію педагогічних працівників (Міністерство освіти і науки України, 2022б); Порядку проведення сертифікації педагогічних працівників (Кабінет Міністрів, Україна, 2018а); Наказу МОН "Про деякі питання проведення сертифікації педагогічних працівників у 2025 році" (Міністерство освіти і науки, Україна, 2024а).

Відповідно до Положення про атестацію педагогічних працівників (Міністерство освіти і науки, Україна, 2022б), атестація передбачає періодичну оцінку професійної діяльності вчителя, за результатами якої підтверджується відповідність посаді та присвоюються або підтверджуються кваліфікаційні категорії ("спеціаліст", "друга категорія", "перша категорія", "вища категорія") і педагогічні звання ("старший учитель", "учитель-методист"). Окрім зміни категорії, атестація може створювати підстави для розширення професійних функцій і відповідальності, зокрема виконання обов'язків керівника методичного об'єднання, наставника для молодих педагогів, участі в експертній та інноваційній діяльності, а також впливати на рівень оплати праці через встановлення відповідних надбавок і доплат.

Водночас кількість формальних рівнів професійного зростання в межах цієї моделі залишається обмеженою. Після здобуття найвищої категорії та педагогічного звання можливості подальшого формального просування фактично вичерпуються незалежно від накопичення досвіду, розвитку компетентностей або внеску в систему освіти. Отже, система створює ситуацію, коли значна частина педагогів із тривалим стажем упродовж десятиліть перебуває в одному й тому самому формальному статусі.

Цю обмеженість особливо гостро сприймають досвідчені вчителі, які продовжують активно розвиватися, інвестують у власне навчання та роблять суттєвий внесок у професійну спільноту, але не мають інституційно визнаних механізмів подальшого кар'єрного зростання. Як наслідок, система оцінювання дедалі менше виконує мотиваційну функцію на пізніших етапах професійного шляху. Про це зауважували учасники фокус-групової дискусії⁹¹:



Мене особисто не влаштовує те, що я 25 років не можу підвищити кваліфікацію. Я в 2000 році отримав вищу категорію і став вчителем-методистом. І от 25 років мені кажуть, що це максимум. [...] А я все ще працюю. І я расту над собою.

(Фокус-група вчителів Східного макрорегіону)

Наявні процедури атестації також зосереджені на періодичній перевірці відповідності встановленим вимогам, а не на підтримці індивідуальних траєкторій розвитку. Хоча оцінювання може враховувати професійні досягнення (наприклад, результати учнів та учениць у конкурсах та олімпіадах, розроблення й апробацію навчально-методичних матеріалів, публікації та виступи на фахових заходах, участь у пілотних / експериментальних проєктах, супровід молодих педагогів і методичну підтримку колег, активне підвищення кваліфікації), ці елементи не формують окремих, стабільних кар'єрних шляхів і не інтегруються в ширшу систему професійного зростання.

Сертифікація педагогічних працівників була запроваджена в Україні у 2018 році як альтернативний інструмент оцінювання професійної діяльності, покликаний підвищити об'єктивність, прозорість і довіру до результатів оцінювання. На відміну від атестації, сертифікація ґрунтується на зовнішньому незалежному оцінюванні (ЗНО) та поєднує кілька взаємодоповнювальних компонентів: стандартизоване тестування вчителів, самооцінювання професійної діяльності та вивчення практичного досвіду роботи (Кабінет Міністрів, Україна, 2018а). Така модель дає змогу оцінювати не лише формальні результати, а й практичні компетентності вчителя в дії.

Процедура сертифікації охоплює три послідовні етапи:

- 1 Незалежне тестування: цей початковий етап проводить УЦОЯО. Для успішного проходження тестування учаснику необхідно набрати щонайменше 60% від максимальної кількості тестових балів. Тестування фокусується на оцінюванні предметних компетентностей учителів, рівня їхньої обізнаності в питаннях сучасних і традиційних методів та способів навчання, організації безпечного й комфортного середовища, планування освітнього процесу.
- 2 Самооцінювання педагогічної майстерності: на другому етапі учасник сертифікації здійснює самооцінку власної педагогічної діяльності, що організовує ДСЯО та її територіальні органи.
- 3 Вивчення практичного досвіду роботи: завершальний етап, також організований ДСЯО, передбачає глибокий аналіз реальної педагогічної діяльності учасника. На цьому етапі, як правило, застосовується підхід "вчителя оцінює вчитель", що має забезпечити практично орієнтовану оцінку професійних компетентностей. Цей етап передбачає аналіз та спостереження групою експертів за практичною діяльністю педагога на уроках. При цьому вчителі повинні проводити навчальні заняття згідно з календарним планом своєї роботи та відповідним навчальним планом. Учителю категорично забороняється організовувати репетиції навчальних занять. У разі встановлення такого факту експертна група фіксує це у своєму експертному висновку, а результати оцінювання роботи такого учасника сертифікації анулюються (Кабінет Міністрів, Україна, 2018а).

⁹¹ Відповідь на запитання "Наскільки Ви вважаєте чинну систему атестації справедливою оцінкою професійної діяльності вчителя? Що, на Вашу думку, можна вдосконалити в цій системі?" (фокус-групові дискусії вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).



Сертифікація надає педагогічним працівникам унікальну можливість підтвердити свій високий професійний рівень та отримати відповідні преференції, адже успішне проходження сертифікації:

- дає право на щомісячну доплату в розмірі 20% посадового окладу пропорційно до педагогічного навантаження протягом трьох років дії сертифіката;
- зараховується як атестація і є підставою для присвоєння відповідної кваліфікаційної категорії та/або педагогічного звання;
- створює додаткові можливості для залучення сертифікованих учителів до інституційного аудиту інших закладів освіти, розроблення та акредитації навчальних програм, а також до іншої діяльності, спрямованої на забезпечення якості та впровадження інновацій в освіті (Кабінет Міністрів, Україна, 2018а).

Водночас можливості сертифікації залишаються істотно обмеженими й недоступними для більшості вчителів. Щороку МОН встановлює граничну кількість учасників сертифікації та розподіляє її за регіональними квотами; наприклад, на 2026 рік загальну квоту визначено на рівні 5000 педагогічних працівників (Міністерство освіти і науки, Україна, 2025в), починаючи з 2019 року щорічні квоти становили від 1000 до 5000 осіб. Кількісні квоти, визначення обмеженого переліку предметів, регіональні обмеження та строковість дії сертифіката (три роки) суттєво звужують коло потенційних учасників і створюють нерівність доступу між педагогами різних освітніх галузей. Крім того, попри вищу якість і прозорість процедури, сертифікація, як і атестація, вбудована в модель кар'єрного зростання: її результати конвертуються в тимчасові фінансові стимули або формальне визнання, але не формують сталих траєкторій професійного розвитку.



Резюме

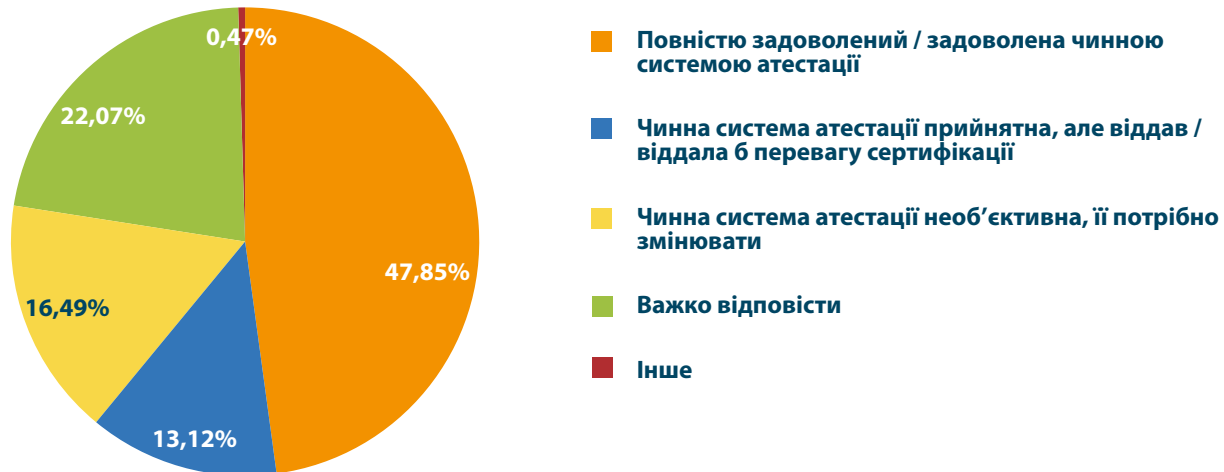
Система оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників в Україні є нормативно закріпленою та інституційно впорядкованою: вона охоплює вимоги до освіти й професійної діяльності, процедури оцінювання результатів праці та зв'язок із безперервним професійним розвитком. Наявні механізми забезпечують підтвердження відповідності займаній посаді та формалізоване професійне просування через присвоєння або підтвердження кваліфікаційних категорій і педагогічних звань, а також впливають на умови оплати праці. Водночас їхня логіка переважно зосереджена на переході між обмеженою кількістю кваліфікаційних рівнів, тоді як можливості для набуття нових професійних ролей, розширення функцій і розвитку індивідуальних кар'єрних траєкторій залишаються обмеженими.



Атестація не має чітких критеріїв оцінювання діяльності вчителя, узгоджених із професійним стандартом, та сприймається деякими вчителями як недостатньо об'єктивна процедура.

Результати опитування вчителів⁹² свідчать, що чинну процедуру атестації підтримує половина опитаних (47,85%). Серед усіх учителів 16,49% вважають чинну систему атестації необ'єктивною і такою, що потребує змін (рис. 3.2).

Рисунок 3.2. Ставлення вчителів до чинної системи атестації — за загальними даними вчителів (n = 4725)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед учителів. Новий український вчитель, 2025.

Загалом учителі, які брали участь у фокус-груповій дискусії, проведеній ЮНЕСКО в межах дослідження "Новий український вчитель", оцінюють чинну систему атестації критично, вказуючи на низку недоліків, пов'язаних із формалізмом, бюрократією, суб'єктивністю оцінювання та обмеженим стимулюванням професійного розвитку. Вони наголошують на потребі модернізації системи, щоб зробити її більш об'єктивною, прозорою та орієнтованою на практичні компетентності й розвиток учителів. Атестація сприймається радше як адміністративна перевірка та інструмент контролю, ніж як механізм підтримки професійного розвитку.

Одним із ключових чинників зниження довіри до атестації є її суб'єктивний характер. Учителі наголошують, що результати оцінювання істотно залежать від складу атестаційної комісії, внутрішніх процедур у конкретному закладі освіти та міжособистісних відносин у колективі. Це створює відчуття нерівності та непередбачуваності: однакові професійні досягнення можуть оцінюватися по-різному залежно від місцевого контексту. Наведемо висловлювання одного з учасників фокус-групової дискусії⁹³:

“Я вважаю, що ця система не є справедливою, оскільки вона акцентується на певних досягненнях учителів, зокрема, які не репрезентують педагогічну майстерність. Тобто, якщо на практиці, то виходить, що найбільше визнання отримують вчителі, які найбільше навантажують талановитих учнів, відвозять їх на найбільшу кількість олімпіад і, грубо кажучи, не звертають увагу на все інше, що відбувається у них в класах, просто заради виконання цих певних бюрократичних вимог, що я не вважаю справедливим, тому що право на освіту в рівних можливостях має кожна дитина [...].

(Фокус-група вчителів Центрального макрорегіону)

⁹² Відповідь на запитання "Яке з наведених тверджень найкраще відображає Ваше ставлення до чинної системи атестації?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

⁹³ Відповідь на запитання "Наскільки Ви вважаєте чинну систему атестації справедливою оцінкою професійної діяльності вчителя? Що, на Вашу думку, можна вдосконалити в цій системі?" (фокус-групові дискусії вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Критика також стосується змістового наповнення критеріїв атестації. За словами респондентів, процедура часто стимулює накопичення формальних показників (наприклад, участь учнів у конкурсах та олімпіадах, кількість заходів або окремі “видимі” результати), які не завжди корелюють із якістю щоденної педагогічної роботи, підтримкою кожної дитини чи розвитком практичних компетентностей учителя. У результаті педагогічна майстерність оцінюється опосередковано й фрагментарно.

Водночас фокус-групові дискусії засвідчують, що сприйняття атестації не є однозначним: частина учителів визнає логіку п’ятирічного циклу й наводить приклади шкіл, де процедура організована більш якісно та справедливо. Один з учасників фокус-групової дискусії висловився про це так⁹⁴:

“ Я погоджуюся з тим, що атестація повинна бути, і вона є на 90% правильною, тобто на 90% досліджується, як вчитель розвився, досліджується його позашкільна робота, що він робить, як він це робить, як зріс чи не зріс. У нашій школі, особисто, це все відбувається на дуже високому рівні, і у нас атестація справедлива.

(Фокус-група вчителів Західного макрорегіону)

Однак навіть у цих випадках підкреслюється, що позитивний досвід значною мірою залежить від локальних управлінських рішень і практик конкретної комісії, а не від системних гарантій однаковості та прозорості процедури.

“ Часто спрацьовує людський фактор на місцях і це — великий мінус. Нове Положення про атестацію більше зорієнтовано на вчителя, але заскорузлі адміністрації не можуть перестроїтися на нові підходи до оцінювання діяльності педагогів⁹⁵.



Резюме

Результати опитування та фокус-групових дискусій учителів показують, що чинну систему атестації педагогічні працівники сприймають неоднозначно. Загалом підтримуючи процедуру, частина вчителів вказує на її формалізований характер, ризики суб’єктивності та недостатню орієнтацію на оцінювання реальних професійних компетентностей. Водночас досвід проходження атестації істотно залежить від практик конкретного закладу освіти. Це вказує на потребу подальшого вдосконалення системи з акцентом на прозорість, об’єктивність і розвитковий потенціал процедури.



Сертифікація має потенціал більш довіреного й компетентнісного оцінювання, але її підтримка серед учителів є неоднорідною, а можливості масштабування — обмеженими через високу вартість, складність організації та квотування.

⁹⁴ Відповідь на запитання “Наскільки Ви вважаєте чинну систему атестації справедливою оцінкою професійної діяльності вчителя? Що, на Вашу думку, можна вдосконалити в цій системі?” (фокус-групові дискусії вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

⁹⁵ Відкрите запитання: “Якщо Ви бажаєте щось додати щодо тем, порушених у цій анкеті, будь ласка, залиште свій коментар нижче” (опитування вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

Сертифікація педагогічних працівників в Україні запроваджена як альтернативна модель оцінювання професійної діяльності, орієнтована на підвищення об'єктивності, прозорості та довіри до результатів оцінювання. На відміну від атестації, вона ґрунтується на ЗНО, поєднує кілька взаємодоповнювальних інструментів (тестування, самооцінювання та аналіз реальної педагогічної практики) й зосереджується на оцінці професійних компетентностей у дії. Такий підхід учителі сприймають як більш справедливий і якісний, оскільки він зменшує вплив суб'єктивних чинників, стосунків у колективі та формальних показників, натомість акцентує на реальних вміннях, педагогічній майстерності й здатності працювати в сучасній освітній парадигмі. Саме тому значна частина педагогів розглядає сертифікацію як потенційний інструмент підвищення мотивації та професійного визнання (рис. 3.3).

Рисунок 3.3. Ставлення вчителів до чинної системи атестації — за даними вчителів, які не мають досвіду учасника сертифікації педагогічних працівників ($n = 4015$) та які мають досвід учасника сертифікації педагогічних працівників ($n = 710$) і досвід експерта, залученого до сертифікації педагогічних працівників ($n = 212$)



За результатами опитування вчителів встановлено, що серед педагогічних працівників, які не мають досвіду як учасник сертифікації, 49,56% повністю задоволені чинною системою атестації, 16,51% вважають її необ'єктивною та такою, що потребує змін, 10,71% оцінюють систему як прийнятну, але віддають перевагу сертифікації, 22,74% вагаються з відповіддю, 0,48% обрали варіант "інше". Водночас учасники сертифікації педагогічних працівників оцінюють чинну систему атестації таким чином: 26,76% вважають її прийнятною, але віддали б перевагу саме сертифікації, 16,34% опитаних учителів оцінюють чинну систему як необ'єктивну та таку, що потребує змін, 18,31% вагаються з відповіддю, 38,17% респондентів повністю задоволені чинною системою атестації, а ще 0,42% обрали варіант "інше". Серед експертів, залучених до проведення сертифікації педагогічних працівників, 46,70% повністю задоволені чинною системою атестації. Водночас 21,23% вважають її необ'єктивною та такою, що потребує змін, 17,92% оцінюють систему як прийнятну, але надають перевагу сертифікації, 12,74% не змогли визначитися з відповіддю, ще 0,94% обрали варіант "інше"⁹⁶.

⁹⁶ Відповідь на запитання "Яке з наведених тверджень найкраще відображає Ваше ставлення до чинної системи атестації?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Результати опитування МОН підтверджують, що підтримка сертифікації серед учителів, які її проходили, є вищою. Водночас позитивно оцінюють сертифікацію лише 11,20% учителів, 41,34% респондентів вважають, що вона “допомагає, але не є основним чинником професійного зростання”, 13,98% вважають, що сертифікація “взагалі не впливає на професійний розвиток”, лише 0,02% вважають, що вона “впливає на зростання заробітної плати”⁹⁷. Найбільше процедуру сертифікації підтримують учителі у віці до 30 років (22,85%), зі стажем роботи до 1 року (31,67%), категорії “спеціаліст” (20,07%)⁹⁸.



Загалом фокус-групові дискусії вчителів засвідчили, що вони розглядають сертифікацію як перспективну альтернативу атестації, здатну зміцнити довіру, мотивацію та справедливість оцінювання. Зокрема, до її переваг респонденти зараховують:

- незалежне оцінювання професійних компетентностей, що забезпечує об'єктивність, справедливість і довіру до результатів;
- фокусування не на формальних показниках чи стосунках у колективі, а на реальних професійних вміннях і практичній діяльності;
- запровадження комплексного оцінювання, яке охоплює спостереження за роботою вчителя, виконання практичних завдань і розв'язання педагогічних кейсів, що дає змогу оцінити компетентності в дії;
- індивідуалізацію процесу, що уможливорює для вчителя самостійно обирати час і місце проходження оцінювання з урахуванням його готовності й рівня підготовки;
- наявність матеріального стимулу у вигляді підвищення заробітної плати, що робить цю процедуру привабливішою для вчителів і сприяє підвищенню мотивації до професійного розвитку.

Емпіричні дані дослідження свідчать, що частина педагогів сприймає сертифікацію як більш справедливую і якісну процедуру порівняно з атестацією. У фокус-групових дискусіях учителі з різних макрорегіонів наголошують на перевагах незалежного оцінювання, мінімізації впливу стосунків у колективах та фокусу на реальних професійних вміннях. Важливим чинником довіри також є принцип “вчитель оцінює вчителя” та заборона штучної підготовки або “репетицій” уроків, що підсилює відчуття автентичності та справедливості оцінювання⁹⁹.

Альтернативою до підвищення кваліфікації саме має бути сертифікація. Тому що тут найбільш досконала система в плані, [...] участі самого вчителя в цьому процесі... І врахування його рівня підготовки [...] і також є великий плюс, це стимул матеріальний.

(Фокус-група вчителів Західного макрорегіону)

⁹⁷ Відповідь на запитання “Чи вважаєте ви, що сертифікація вчителів допомагає професійному розвитку?” (опитування вчителів МОН, 2025).

⁹⁸ Відповідь на запитання “Чи вважаєте ви, що сертифікація вчителів допомагає професійному розвитку?” залежно від віку респондентів (опитування вчителів МОН, 2025).

⁹⁹ Відповідь на запитання “Наскільки Ви вважаєте чинну систему атестації справедливою оцінкою професійної діяльності вчителя? Що, на Вашу думку, можна вдосколати в цій системі?” (фокус-групові дискусії вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

Обмеженість процедури сертифікації пов'язана насамперед зі складністю та вартістю її проведення, тому кількість учасників щорічно лімітується квотами. Наприклад, у 2025 році МОН визначило категорії педагогів і граничні обсяги сертифікації: до 1500 учителів початкових класів, до 1000 — з математики, української мови й літератури та суспільствознавства в кожній категорії, а також до 500 учителів англійської мови — загалом до 5000 осіб (Міністерство освіти і науки, Україна, 2024в). Для охоплення всіх областей України також було встановлено регіональні квоти пропорційно до чисельності вчителів у кожному регіоні (Український центр оцінювання якості освіти, 2025). Учителі, які брали участь у фокус-груповій дискусії, наголошують на обмеженнях, пов'язаних з окремими навчальними предметами, які можуть виноситися на сертифікацію¹⁰⁰:

“ [...] на сьогодні дуже багато питань щодо сертифікації. Це фінансова сторона, але є нерівноправність. Фізкультура [...] буде останньою, тоді і мистецькі ці предмети будуть важкі, тому що, про нас взагалі мова й не йде, мистецтво, технологія, оці всі. Тому виходить, що, знаєте, ми говоримо про рівність предметів, але на сьогодні виходить, що є “круті” предмети, які вчителі сертифікуються [...], а є [...] фізкультура, мистецтво, труди, [...]”.

(Фокус-група вчителів Центрального макрорегіону)

Регіональний розподіл квот на сертифікацію педагогічних працівників є важливим чинником, який впливає на фактичну участь учителів у цій процедурі. Аналіз звітів УЦОЯО за 2022–2025 роки показує стійку нерівномірність попиту між регіонами. Через це загальнонаціональна квота не використовується повністю навіть тоді, коли в окремих областях кількість охочих перевищує встановлені обсяги. Це пов'язано з тим, що квоти розподіляються між регіонами наперед, тоді як реальний попит на сертифікацію є різним. У результаті в одних областях частина місць залишається невикористаною, а в інших попит перевищує доступну квоту.

Така нерівномірність має два взаємопов'язані виміри — географічний і предметний. Географічний вимір відображає відмінності між регіонами за чисельністю вчителів, рівнем поінформованості, доступом до професійної підтримки та загальними умовами роботи. Предметний вимір пов'язаний із тим, що інтерес до сертифікації та готовність брати в ній участь різняться між учителями різних предметів. Сукупно ці чинники зумовлюють стійкий дисбаланс попиту, який зберігався протягом усього досліджуваного періоду (Український центр оцінювання якості освіти, 2022, 2024, том I).

У географічному вимірі спостерігається чіткий поділ між регіонами з високим рівнем освоєння квот і тими, де участь залишається критично низькою. Регіони, безпосередньо постраждалі від збройного конфлікту, стабільно не вибирають навіть мінімальних квот: у 2024 році Херсонська область зареєструвала лише 25% від визначеної квоти для вчителів початкових класів, Луганська — 43%, Миколаївська — 52%, Донецька — 62%. Аналогічну картину фіксують і звіти попередніх років. У 2022 році було використано лише 18,70% квоти в Донецькій області (17 із 91), 9% — у Херсонській та 22,90% — у Луганській (Український центр оцінювання якості освіти, 2022).

У 2023 році ці регіони також не досягли повного використання визначених обсягів: у Донецькій області було використано 69,10% квоти, у Луганській — 71,40%, у Херсонській — 32,50% (Український центр оцінювання якості освіти, 2023). Протилежна тенденція характерна для відносно стабільних регіонів центру та заходу країни, які не лише вичерпують власні квоти, а й систематично їх перевищують: у 2024 році Вінницька область зареєструвала 132% від визначеного ліміту, Чернігівська — 131%, Львівська — 125%, Рівненська — 117%; схожа картина спостерігалась і у 2022 році (Український центр оцінювання якості освіти, 2022, 2024, том I).

¹⁰⁰ Відповідь на запитання “Наскільки Ви вважаєте чинну систему атестації справедливою оцінкою професійної діяльності вчителя? Що, на Вашу думку, можна вдосконалити в цій системі?” (фокус-групові дискусії вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

У предметному вимірі рівень освоєння квот ще більше диференційований і визначається передусім тривалістю існування відповідної категорії сертифікації та розміром установленого ліміту. Вчителі початкових класів, для яких сертифікація запроваджена з 2019 року і є найбільш усталеною процедурою, стабільно демонструють найвищий попит: у 2024 та 2025 роках рівень реєстрації становив, відповідно, 94,90 та 94,60% від квоти. Близькі показники у 2025 році зафіксовано для вчителів іноземної (англійської) мови — 89,20%, хоча ця категорія отримала доступ до сертифікації вперше (Український центр оцінювання якості освіти, 2025). Натомість для вчителів математики та української мови й літератури невибірка квот є повсюдною: загальнонаціональний рівень реєстрації у 2024 році становив 50,60 та 59,20% відповідно, а в окремих регіонах опускався до критичних значень, зокрема в Херсонській, Миколаївській, Одеській областях, а також у м. Києві (Український центр оцінювання якості освіти, 2024). Аналіз звітів ДСЯО підтверджує, що жодного року вони не вибирали повністю квоти на проходження сертифікації, зокрема, через її регіональний розподіл. Частими були ситуації, коли надмірна кількість охочих була в одному регіоні, але недостатня кількість в іншому (Державна служба якості освіти України, 2024).

Результати сертифікації конвертуються в тимчасові фінансові стимули та формальне визнання, але не формують сталих траєкторій професійного розвитку й нових ролей у межах професії. Обмежений строк дії сертифіката додатково підсилює цю проблему, оскільки визнання професійних досягнень має часові межі й не закріплюється в довгострокових кар'єрних можливостях (Кабінет Міністрів, Україна, 2018а).



Резюме

Сертифікація демонструє вищий рівень довіри та якості оцінювання порівняно з атестацією і свідомо обирається вчителями навіть за умов обмеженого доступу. Водночас її висока вартість і складність організації не дають змоги розглядати сертифікацію як масовий інструмент оцінювання в нинішньому форматі. Це актуалізує потребу в пошуку збалансованих рішень, які поєднували б якість і прозорість сертифікації з можливістю ширшого охоплення педагогічних працівників, та розвитку альтернативних, зокрема зростання по щаблях кваліфікаційних категорій.



Кар'єрний розвиток не сприймається вчителями як мотиваційний чинник під час вибору професії та не розглядається як ключовий мотив для подальшого професійного зростання.

Кар'єрний розвиток учителів в Україні визначається нормативною базою, що регулює атестацію, підвищення кваліфікації та добровільну сертифікацію. Важливу роль у цій системі відіграє професійний стандарт "Вчитель закладу загальної середньої освіти" (Міністерство освіти і науки, Україна, 2024в), який визначає трудові функції, компетентності та очікувані результати професійної діяльності. На ньому ґрунтується сертифікація як інструмент оцінювання професійних компетентностей. Атестація лише частково узгоджується з цим підходом, що обмежує її потенціал для оцінювання професійного розвитку. У 2025 році нормативну базу було розширено через запровадження нового механізму фінансування професійного розвитку та оновлення порядку підвищення кваліфікації.

На рівні концептуального планування проєкт Концептуальних засад безперервного професійного зростання педагогічних працівників ЗЗСО (Міністерство освіти і науки, 2025а) пропонує ширший підхід до професійного зростання вчителя. У ньому професійне зростання розглядається не як сукупність окремих процедур, а як безперервний процес, що охоплює підготовку до професії, входження в професію, професійний розвиток, кар'єрне просування та професійну підтримку. Такий підхід передбачає супровід учителя на різних етапах професійного шляху. Документ також передбачає ширше використання цифрових інструментів, розвиток часткових кваліфікацій і нові механізми фінансування професійного розвитку, зокрема за принципом "Гроші ходять за вчителем"¹⁰¹.

Утім, дані опитування свідчать про значний розрив між задекларованими пріоритетами та реальними мотиваційними орієнтирами педагогів. Результати опитування дали змогу визначити, що перспектива кар'єрного зростання є другим серед найменш значущих чинників для учителів, що вплинув на їхній вибір працювати на поточній посаді (перспектива кар'єрного зростання вплинула на вибір лише 12,59% опитаних), тобто кар'єрний розвиток учителі здебільшого не розглядають як визначальний напрям при виборі посади вчителя¹⁰² (рис. 3.4).

Рисунок 3.4. Чинники, які зумовили вибір поточної посади вчителя, — за загальними даними вчителів (n = 4725)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед учителів. Новий український вчитель, 2025.

¹⁰¹ "Гроші ходять за вчителем" — це державна політика, що впроваджує новий механізм фінансування професійного розвитку педагогічних працівників. Відтепер держава нараховуватиме фіксовану суму коштів обсягом 1500 грн безпосередньо на віртуальний рахунок учителя, директора чи заступника директора закладу освіти. Педагогічний працівник через державну платформу зможе самостійно обирати суб'єкта та програму підвищення кваліфікації відповідно до власних професійних потреб (Кабінет Міністрів, Україна, 2025в).

¹⁰² Відповідь на запитання "Які чинники найбільше вплинули на Ваше рішення працювати на посаді вчителя, яку Ви зараз обіймаєте?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Педагогічна праця в Україні є фемінізованою: за даними дослідження “Вчителі України: кадровий потенціал”, жінки становлять 86% педагогічного персоналу ЗЗСО (Освіторія, 2024).

За даними опитування МОН, більшість учителів та вчительок пов'язують кар'єрний розвиток насамперед із матеріальним виміром: 63,81% називають достатню заробітну плату найважливішим аспектом, понад половина також цінують можливість професійного зростання (55,16%) та соціальну стабільність (53,72%).

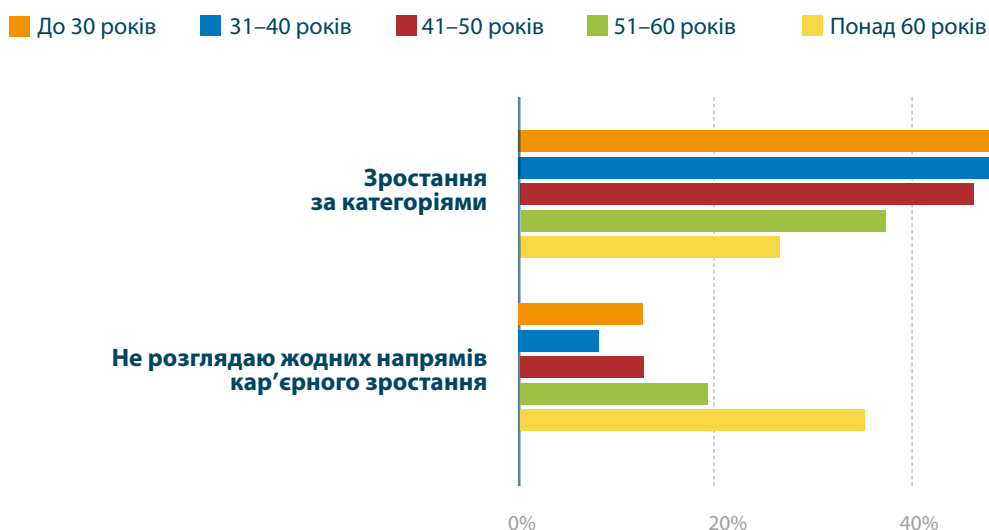
Водночас лише 38,85% мають чіткий план кар'єрного розвитку. Майже третина не мають конкретного плану (27,87%), кожен одинадцятий не має про це чіткого уявлення (11,83%), а кожен п'ятий узагалі не планує кар'єрного зростання (19,49%)¹⁰³.

Відсутність кар'єрних планів помітно корелює з віком і стажем: серед педагогів до 40 років кар'єрне зростання не планують менше ніж 7%, тоді як серед тих, кому за 60, — понад 41%. Аналогічна тенденція простежується за стажем: серед учителів із досвідом 5–10 років таких лише 6,06%, а серед тих, хто пропрацював понад 30 років, — 30,21%¹⁰⁴.

Як перспективу кар'єрного зростання близько половини педагогів (47,19%) бачать просування за кваліфікаційними категоріями, третина (28,09%) — опанування додаткових ролей (супервізора, наставника, тренера-педагога), чверть (24,76%) — сертифікацію¹⁰⁵.

В усіх трьох вимірах простежується виразна вікова закономірність: молодші вчителі більш зацікавлені в кар'єрному зростанні. Зростання за категоріями підтримують 69,87% педагогів до 30 років і лише 26,68% тих, кому за 60; аналогічний розрив спостерігається щодо нових ролей (31,46 проти 19,76%) та сертифікації (43,05 проти 18,77%). Схожа тенденція відтворюється і в розрізі стажу: найбільший інтерес до кар'єрного зростання — серед педагогів із досвідом від 1 до 5 років, найменший — серед тих, хто працює понад 30 років (рис. 3.5).

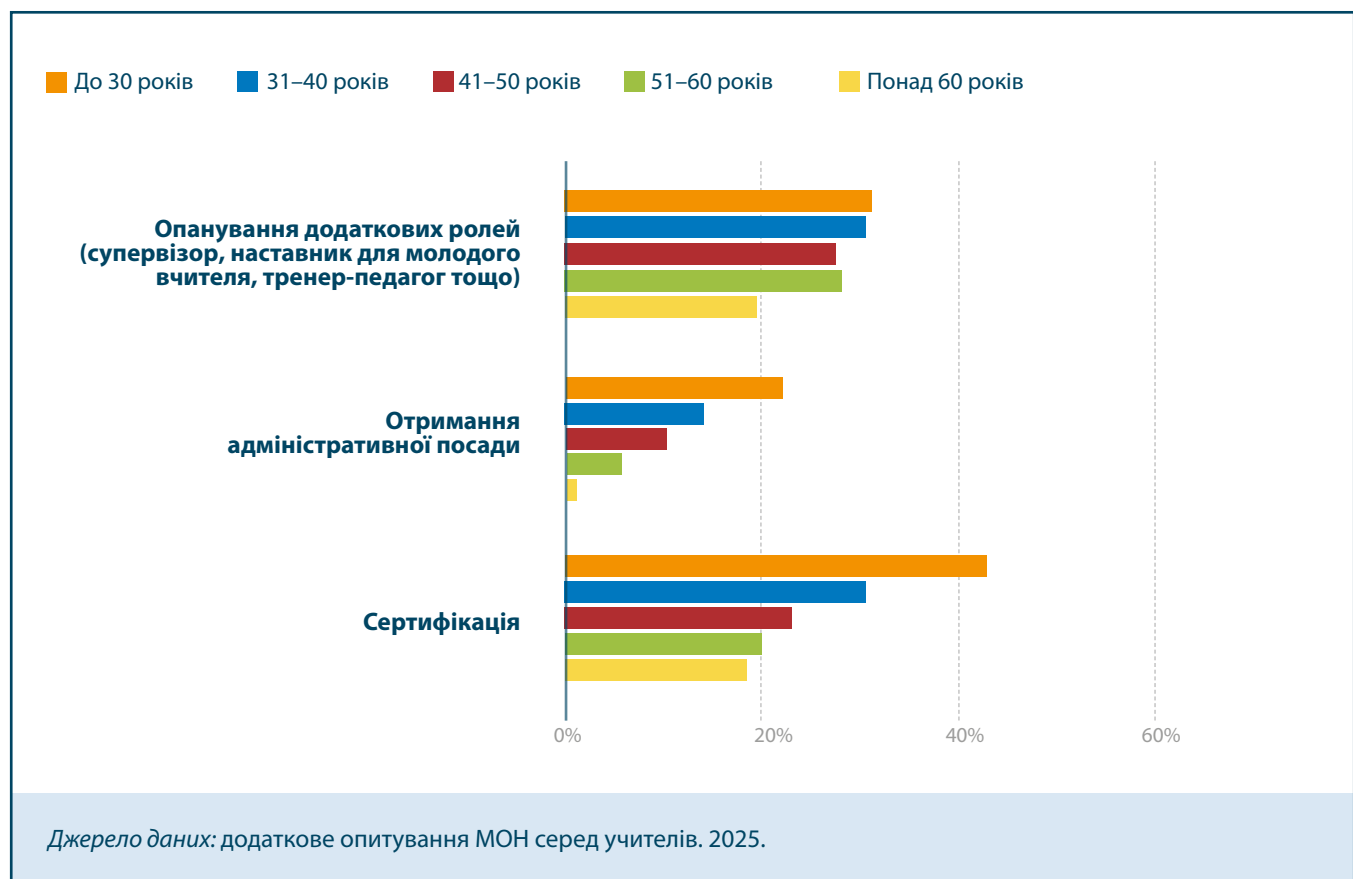
Рисунок 3.5. Напрями кар'єрного зростання (бачення вчителів) — за загальними даними опитаних учителів (n = 3972)



¹⁰³ Відповідь на запитання “Чи маєте Ви план власного кар'єрного розвитку?” (опитування вчителів МОН, 2025).

¹⁰⁴ Відповідь на запитання “Чи маєте Ви план власного кар'єрного розвитку?” (опитування вчителів МОН, 2025).

¹⁰⁵ Відповідь на запитання “Які напрями кар'єрного розвитку Ви для себе розглядаєте?” (опитування вчителів МОН, 2025).



Резюме

Кар'єрний розвиток учительства в Україні нормативно визначається через атестацію, просування за кваліфікаційними категоріями та добровільну сертифікацію. Результати опитування засвідчують, що педагоги не сприймають кар'єрне зростання як значущий мотив ані при виборі професії, ані в подальшій роботі. Серед можливих напрямів розвитку вчителі та вчительки найчастіше орієнтуються на просування за категоріями; інтерес до сертифікації та нових професійних ролей є помітно нижчим, хоча серед молодших педагогів усі три траєкторії викликають значно більше зацікавлення. Матеріальна складова — гідна заробітна плата та соціальна стабільність — залишається для більшості визначальною умовою будь-якого кар'єрного руху.

3.2. Вимоги й можливості професійного розвитку вчителя впродовж кар'єри

Перехід до відкритої й диверсифікованої моделі професійного розвитку педагогів розширив вибір провайдерів і форматів навчання, однак водночас загострив питання якості програм, прозорості результатів і довіри до ринку. За формальної варіативності пропозицій фактичні траєкторії професійного розвитку залишаються концентрованими, а відсутність незалежного зовнішнього механізму оцінювання якості та неоднакові практики визнання й фінансування знижують мотиваційний ефект підвищення кваліфікації.



Система професійного розвитку педагогічних працівників в Україні перебуває на етапі трансформації — від монополізованої державної до диверсифікованої моделі з розширеним колом провайдерів, що актуалізує потребу в посиленні механізмів забезпечення якості освітніх послуг.

Законодавством України передбачено постійний професійний розвиток для вчителів (Верховна Рада, Україна, 2017), а також обов'язкове підвищення кваліфікації (Верховна Рада, Україна, 2020) в обсязі не менше ніж 150 годин упродовж п'яти років. Формально ця норма спрямована на забезпечення регулярності професійного розвитку, однак результати опитування директорів свідчать про її неоднозначне сприйняття управлінським рівнем: менше половини респондентів (42,80%) оцінюють його як помірно позитивний, а п'ята частина (23,18%) — як нейтральний¹⁰⁶. Лише третина директорів (29,16%) позитивно оцінюють вплив цієї вимоги.

Традиційно інституційною основою для підвищення кваліфікації вчителів були обласні заклади післядипломної педагогічної освіти (ЗППО), у яких підвищували свою кваліфікацію більшість учителів. Гарантований набір слухачів і відсутність конкуренції не сприяли поліпшенню якості пропонованих послуг. Запроваджена Законом України "Про освіту" (Верховна Рада, Україна, 2017) можливість надавати послуги у сфері підвищення кваліфікації педагогічних працівників без ліцензування надала потужний поштовх для розвитку в Україні альтернативної системи професійного розвитку. Активними учасниками нової системи стали приватні суб'єкти підвищення кваліфікації та ГО. Одночасно з

демонополізацією підвищення кваліфікації протягом п'ятирічного циклу стало обов'язком кожного педагогічного працівника¹⁰⁷. Ця зміна, хоча й прогресивна, перетворилася на виклик для спроможності державних і комунальних інституцій забезпечити щорічний належний доступ до якісних послуг для такої значної кількості педагогічних працівників.

До набрання чинності Законом України "Про освіту" у 2017 році (Верховна Рада, Україна, 2017) ринок послуг із професійного розвитку вчительства було практично повністю монополізовано державними й комунальними суб'єктами. Ліцензійні умови, що є важливим інструментом забезпечення якості, водночас у практичній площині могли створювати високий поріг входу для приватних надавачів послуг, адже їх дотримання вимагало значних інвестицій за умов невизначеної окупності. Крім того, педагогічні працівники ЗЗСО повинні були проходити підвищення кваліфікації не частіше ніж один раз на п'ять років. Це зумовлювало їхній більш-менш рівномірний розподіл по роках та між інституціями як "епізодичних" споживачів відповідних освітніх послуг. Багаторічна стабільність монополізованої моделі та фактично гарантована база споживачів освітніх послуг тривалий час знижували стимули до оновлення змісту, форм і підходів у діяльності державних і комунальних інституцій, що становили основу системи професійного розвитку.

¹⁰⁶ Відповідь на запитання "На Вашу думку, який вплив має обов'язкова вимога проходити не менше ніж 150 годин підвищення кваліфікації протягом п'яти років на розвиток професійних компетентностей учителів?" (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

¹⁰⁷ Демонізація ринку освітніх послуг передбачає право педагогів вільно обирати суб'єктів підвищення кваліфікації (зокрема, недержавних провайдерів). Обов'язок саме щорічного навчання вперше закріплено у ст. 59 Закону України "Про освіту" (2017). Для вчителів шкіл цю норму деталізовано в ст. 51 Закону України "Про повну загальну середню освіту" (2020). Механізм реалізації та визнання результатів регулюється Постановою КМУ № 800 (2019), а обов'язковість виконання цих вимог для успішного проходження атестації закріплена в наказі МОН № 805 від 09.09.2022 р. "Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників".

Важливою зміною в системі професійного розвитку стало врегулювання у 2020 році трансформації мережі районних (міських) методичних центрів (кабінетів) у мережу комунальних бюджетних установ — центрів професійного розвитку педагогічних працівників (ЦПРПП). ЦПРПП покликані сприяти професійному розвитку педагогічних працівників, здійснювати психологічну підтримку та консультування щодо траєкторії професійного розвитку, проведення супервізії, особливостей організації освітнього процесу та впровадження методик компетентнісного, інклюзивного навчання. Такі центри мають бути створені в громадах за кошти місцевого бюджету для підтримки вчителів на рівні громад. Загальна кількість таких центрів в Україні станом на 2025 рік — 363 (Український інститут розвитку освіти, 2026), їх кількість варіюється залежно від безпекової і фінансової ситуації громад. Багато громад не мають спроможності або політичної волі для створення таких ЦПРПП, що не дає належної підтримки вчителям, а також не забезпечує розвитку супервізії, запровадженої для надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам на інституційному рівні (Український інститут розвитку освіти, 2026). Водночас кількість супервізорів та умови для їхньої діяльності поки що обмежені.

Організаційно-змістові засади професійного розвитку вчительства забезпечуються на основі вже згаданого Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, затвердженого Постановою КМУ від 21.08.2019 р. № 800 (зі змінами) (Кабінет Міністрів, Україна, 2019а), у якому визначено різноманітні форми (інституційна: очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева, дуальна, на робочому місці, на виробництві тощо) та види підвищення кваліфікації (навчання за програмою підвищення кваліфікації, включно з участю в семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо, а також стажування, що здійснюється за індивідуальною програмою, розробленою та затвердженою суб'єктом підвищення кваліфікації), що можуть поєднуватися для досягнення максимальної ефективності.

Документ встановлює вимоги до змісту програм підвищення кваліфікації та порядок видачі документів про підвищення кваліфікації, включно з вимогами до інформації, що має бути оприлюднена на вебсайті суб'єкта

підвищення кваліфікації. Він визначає основні напрями підвищення кваліфікації, такі як розвиток професійних компетентностей, формування ключових умінь, психолого-фізіологічні особливості учнів, створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, використання цифрових технологій, розвиток управлінської компетентності. Також у документі деталізовано алгоритм підвищення кваліфікації, що може здійснюватися як за річним планом закладу освіти, так і поза його межами. При цьому суб'єктом підвищення кваліфікації може бути заклад освіти, наукова установа, інша юридична або фізична особа, зокрема фізична особа-підприємець (ФОП), яка надає освітні послуги у сфері підвищення кваліфікації. Важливим аспектом є порядок визнання результатів підвищення кваліфікації: результати від ліцензованих суб'єктів не потребують окремого визнання, тоді як результати від інших суб'єктів визнаються рішенням педагогічної (вченої) ради (наприклад: участь у програмах академічної мобільності, наукове стажування, самоосвіта, здобуття наукового ступеня, здобуття вищої освіти).

Диверсифікація ринку та політика МОН¹⁰⁸ щодо розміщення всіх програм підвищення кваліфікації на єдиній цифровій платформі створює передумови для збільшення прозорості ринку, посилення конкуренції між суб'єктами підвищення кваліфікації та, як наслідок, поліпшення якості надання освітніх послуг (Міністерство освіти і науки, Україна, 2026).

Це вказує на те, що дерегуляція потребує нових, ефективних механізмів контролю якості, а отже, вимагає розроблення та впровадження інноваційних підходів до забезпечення якості, окрім лише формального визнання результатів педагогічною радою. Водночас необхідно розвивати інструмент "ділової репутації" на ринку послуг підвищення кваліфікації, який ще не набув достатнього значення для обрання за ним педагогами суб'єктів підвищення кваліфікації.

Учасники фокус-групової дискусії відзначали позитивні ознаки сучасної системи підвищення кваліфікації, акцентуючи на: загальній задоволеності сучасною системою підвищення кваліфікації; можливості самостійного вибору та персоналізації навчання; використанні зовнішніх платформ та інноваційних інструментів¹⁰⁹.

¹⁰⁸ 20 лютого 2026 року МОН ініціювало громадське обговорення проєкту "Положення про державну інформаційно-комунікаційну систему підтримки та забезпечення професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників" (Міністерство освіти і науки, Україна, 2026), розробленого на виконання Постанови КМУ № 800 з урахуванням змін, внесених у жовтні 2025 року. Зміни передбачають створення єдиного державного цифрового середовища для обліку програм підвищення кваліфікації та виданих документів.

¹⁰⁹ Відповідь на запитання "Що, на Вашу думку, потрібно змінити в системі підвищення кваліфікації, щоб вона краще відповідала очікуванням і потребам учителів?" (фокус-групові дискусії вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

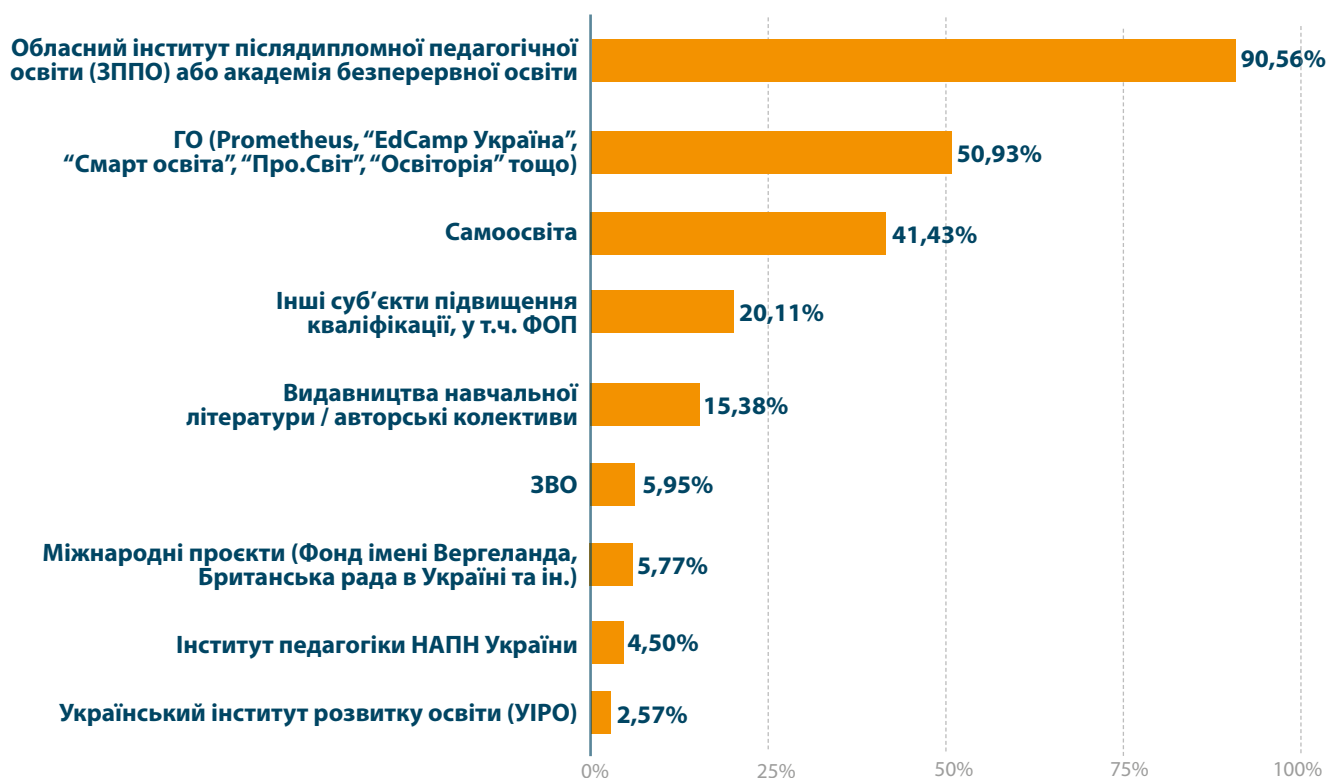
“ Насправді я думаю, що зараз у нас є така класна можливість самим обирати собі курси, які ми проходимо, платформи, на яких ми їх проходимо. Так, тільки треба це погодити через педагогічну раду свого закладу. Я думаю, що це дуже класна можливість, тому що тебе зараз не примушують.

(Фокус-група вчителів Південного макрорегіону)

Ринок послуг із підвищення кваліфікації педагогічних працівників в Україні формально характеризується широкою пропозицією та різноманітням провайдерів. Водночас фактичні траєкторії професійного розвитку вчителів залишаються концентрованими: через міркування фінансової доступності, організаційної зручності та прогнозованості визнання результатів більшість педагогів обирають програми підвищення кваліфікації в обмеженого кола провайдерів, насамперед у традиційних інституціях післядипломної освіти.

Під час опитування МОН вчителі зазначили, що найчастіше курси підвищення кваліфікації протягом останніх трьох років вони проходили в ЗППО, до яких належать обласні інститути післядипломної педагогічної освіти та академії безперервної освіти (90,56%). У той самий час 50,93% педагогів скористалися можливостями, які надають ГО та незалежні освітні ініціативи. Значною є частка респондентів (41,43%), які вказали самоосвіту¹¹⁰ як одну з форм підвищення кваліфікації¹¹¹ (рис. 3.6).

Рисунок 3.6. Позиції вчителів щодо вибору суб'єктів підвищення кваліфікації — за загальними даними опитаних учителів у грудні 2024 року (n = 31 203)



Джерело даних: опитування МОН серед учителів. Грудень 2024 року.

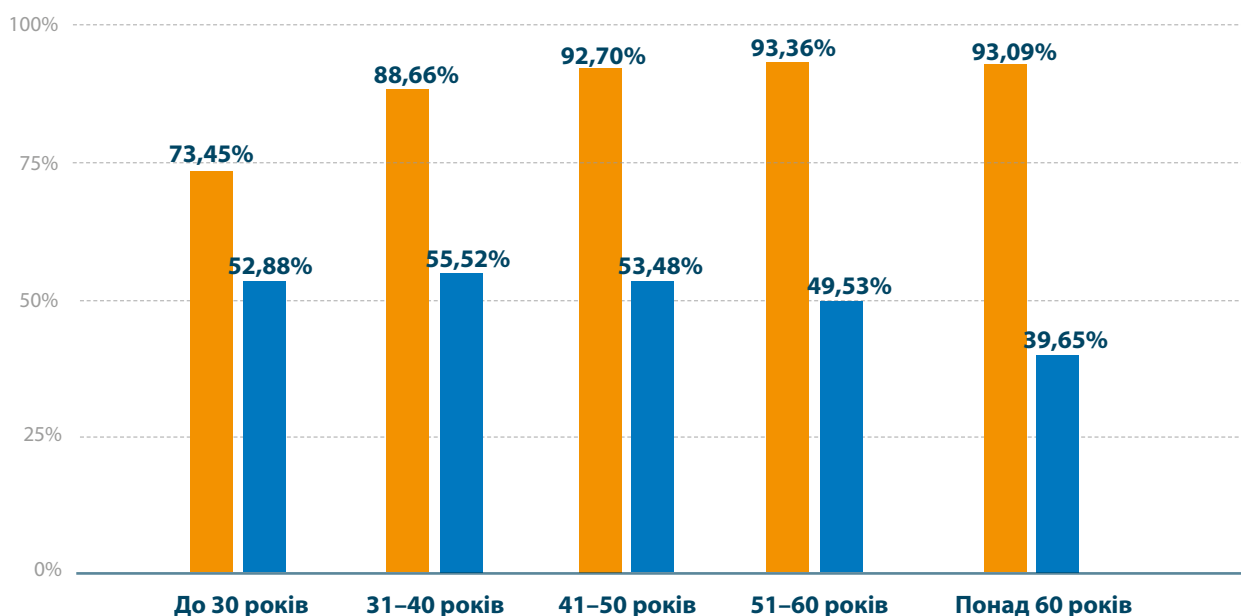
¹¹⁰ Самоосвіта є частиною безперервного професійного розвитку відповідно до Закону України "Про освіту" (Верховна Рада, Україна, 2017).

¹¹¹ Відповідь на запитання "Де саме Ви проходили впродовж останніх трьох років курси підвищення кваліфікації?" (опитування вчителів МОН, 2024).

Як видно на рис. 3.6, попри достатню варіативність пропозицій на ринку освітніх послуг ЗППО залишаються лідерами для вчителів. Зокрема, відсоток тих педагогів, які зазначили, що проходять курси підвищення кваліфікації в ЗППО, з віком зростає: від 73,45% серед учителів у віці до 30 років до 93,09% серед учителів, яким понад 60 років. Тоді як частка тих, хто зазначив, що проходить курси підвищення кваліфікації в ГО, навпаки з віком зменшується: з 52,88% серед учителів у віці до 30 років до 39,65% серед учителів у віці понад 60 років¹¹² (рис. 3.7).

Рисунок 3.7. Позиції вчителів щодо вибору суб'єктів підвищення кваліфікації залежно від віку — за загальними даними опитаних учителів у грудні 2024 року (n = 31 203)

- Обласний інститут післядипломної педагогічної освіти або академія безперервної освіти
- ГО (Prometheus, "EdCamp Україна", "Смарт освіта", "Про.Світ", "Освіторія" тощо)



Джерело даних: опитування МОН серед учителів. Грудень 2024 року.



Резюме

Зміни в системі професійного розвитку вчителів спрямовані на розширення можливостей вибору напрямів кар'єрного зростання, підвищення гнучкості та індивідуалізацію навчальних траєкторій. З іншого боку, демонополізація ринку освітніх послуг створює конкуренцію між провайдерами та стимулює підвищувати якість освітніх пропозицій. Водночас на практиці більшість учителів проходять навчання в обмеженій кількості провайдерів, зважаючи на вартість, зручність і зрозумілість процедур визнання сертифікатів.

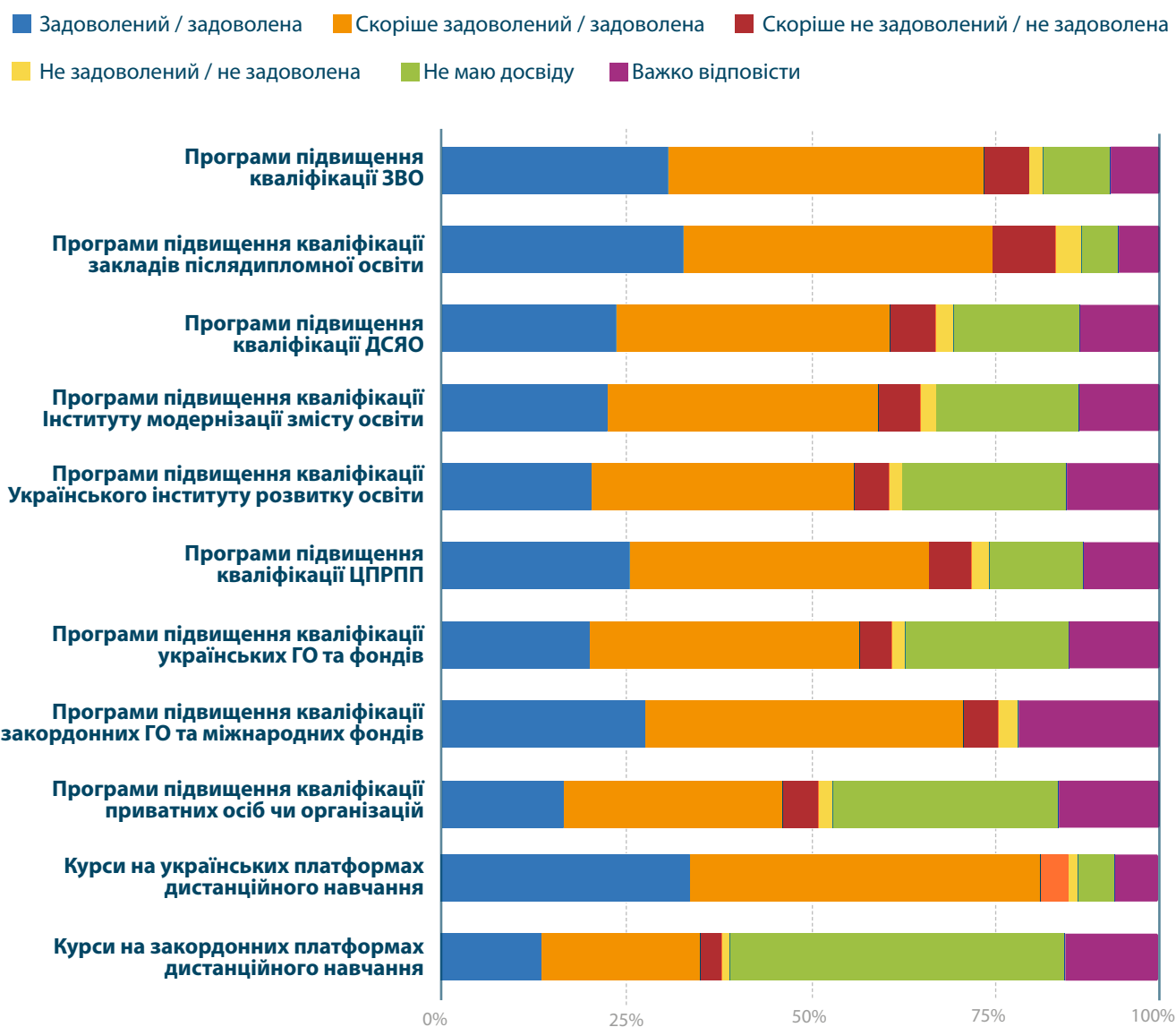
¹¹² Відповідь на запитання "Де саме Ви проходили впродовж останніх трьох років курси підвищення кваліфікації?" (опитування вчителів МОН, 2024).



Відсутній зовнішній незалежний механізм забезпечення якості програм підвищення кваліфікації вчителів. Єдиним інструментом є опитування щодо рівня задоволеності вчителів та схвалення сертифікатів провайдерів педагогічною радою шкіл.

Основним індикатором якості освітніх послуг на практиці лишається суб'єктивна оцінка задоволеності педагогів. Результати опитування¹¹³ свідчать, що вчителі загалом високо оцінюють якість програм підвищення кваліфікації, особливо тих, які реалізуються українськими онлайн-платформами та закладами післядипломної й вищої освіти (рис. 3.8).

Рисунок 3.8. Задоволеність учителів якістю програм підвищення кваліфікації різних провайдерів — за загальними даними вчителів (n = 4725)

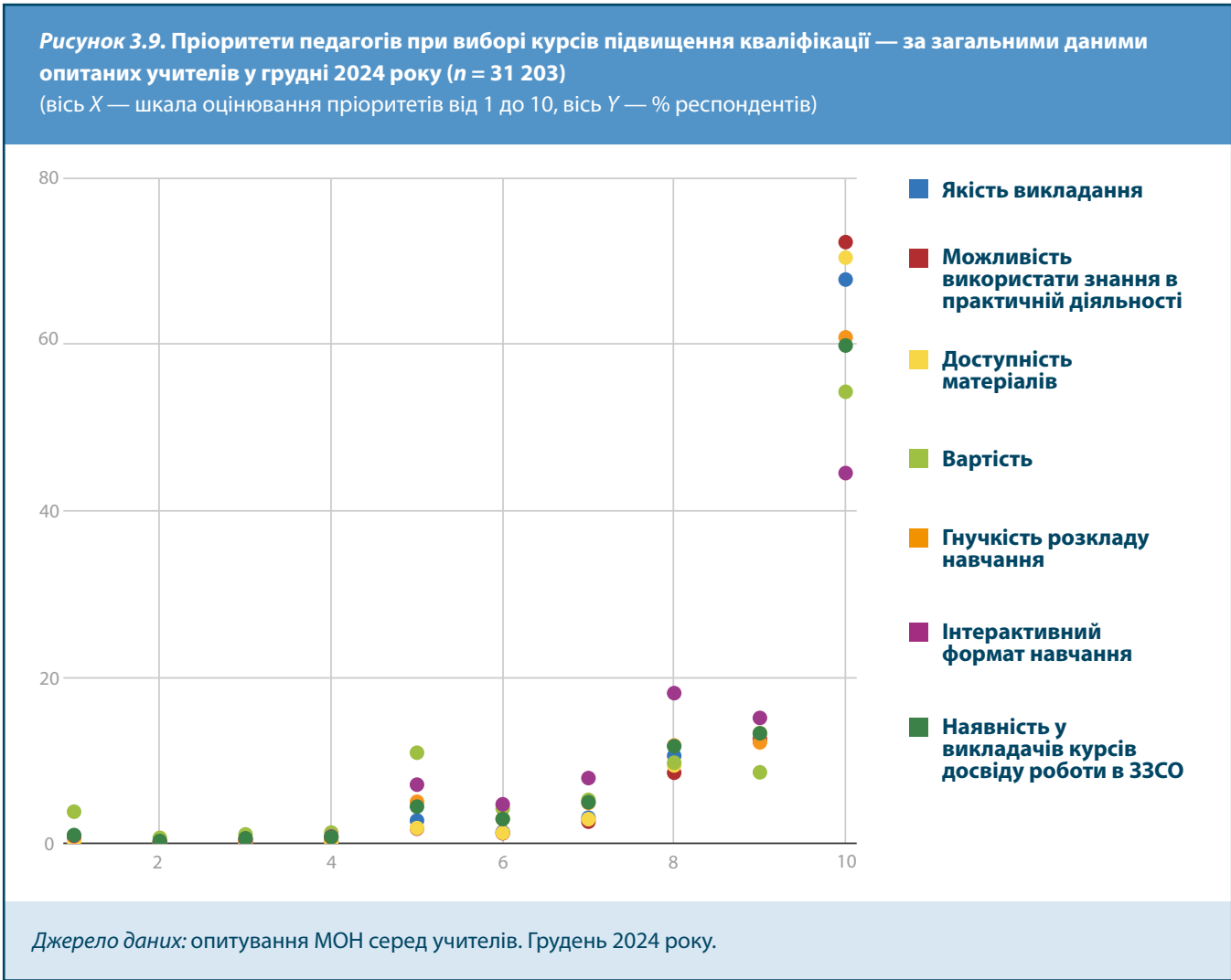


¹¹³ Відповідь на запитання "Наскільки Ви задоволені якістю програм підвищення кваліфікації, які Вам доводилося проходити в різних провайдерів?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).



Участь у таких програмах є найбільш популярною, що пояснюється їхньою доступністю, поширеністю та зручними форматами.

За результатами опитування МОН, для вчителів “якість викладання” на курсах підвищення кваліфікації є важливим критерієм їх вибору (67,80%). Нижчі оцінки отримав критерій “інтерактивності формату навчання”. Високі показники також мають критерії “можливість використати знання в практичній діяльності” (72,30%) та “доступність матеріалів” (70,43%)¹¹⁴ (рис. 3.9).



¹¹⁴ Відповідь на запитання “Що для Вас є найважливішим при виборі курсів підвищення кваліфікації?” (опитування вчителів МОН, 2024).

За опитуванням¹¹⁵, де вчителям пропонували проранжувати вплив різних чинників на задоволеність програмами підвищення кваліфікації, найвищі усереднені оцінки за шкалою від 1 (зовсім не впливає) до 5 (дуже впливає) отримали такі: професійний рівень та досвід викладачів (4,23), практичність та актуальність змісту (4,22), а також навчання в зручний час (4,12), спільна робота та обмін досвідом із колегами (4,1), доступ до українських та міжнародних успішних практик (4,06) (рис. 3.10).

Рисунок 3.10. Ранжований перелік усереднених оцінок впливу різних чинників на задоволеність учителів програмами підвищення кваліфікації, розрахованих на основі оцінок, виставлених респондентами за п'ятибальною шкалою (1 — зовсім не впливає, 5 — дуже впливає), — за загальними даними вчителів (n = 4725)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед учителів. Новий український вчитель, 2025.

Інша важлива проблема мотивації вчителів до професійного розвитку пов'язана з визнанням результатів підвищення кваліфікації¹¹⁶. В опитуванні¹¹⁷ 69,40% вчителів підтвердили, що визнання результатів підвищення кваліфікації відбувається згідно з рішенням педагогічних рад, в інших випадках діють такі механізми: визнання результатів рішенням адміністрації закладу освіти (39,56%), автоматичне визнання сертифіката без додаткового розгляду (18,31%), визнання сертифікатів лише від закладів вищої або післядипломної педагогічної освіти (15,13%) або обмежене визнання провайдерів за встановленим переліком (18,88%). 7,20% вчителів не змогли визначити, яким чином здійснюється визнання результатів підвищення кваліфікації (рис. 3.11). Деякі із зазначених в переліку практик не передбачені Порядком підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників (Кабінет Міністрів, Україна, 2019а).

¹¹⁵ Відповідь на запитання "Наскільки перелічені чинники впливають на Ваше задоволення від навчання за програмами підвищення кваліфікації?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

¹¹⁶ Визнання результатів підвищення кваліфікації передбачає процедуру, за якою педагогічна рада закладу освіти офіційно зараховує вчителю години або кредити ЕКТС за навчання, пройдене шляхом неформальної та інформальної освіти, тобто поза межами традиційних інститутів післядипломної педагогічної освіти. Право педагогів на вільний вибір суб'єкта підвищення кваліфікації та механізм визнання таких результатів закріплені в ст. 59 Закону України "Про освіту" (Верховна Рада, Україна, 2017) та ст. 51 Закону України "Про повну загальну середню освіту" (Верховна Рада, Україна, 2020).

¹¹⁷ Відповідь на запитання "Як відбувається визнання результатів підвищення кваліфікації учителів у Вашому закладі освіти?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Рисунок 3.11. Практики визнання в ЗЗСО результатів підвищення кваліфікації учителів — за загальними даними вчителів (n = 4725)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед учителів. Новий український вчитель, 2025.

Натомість абсолютна більшість директорів шкіл (94,50%) свідчать, що визнання сертифікатів відбувається на засіданнях педагогічних рад¹¹⁸. Аналіз відкритих відповідей показує, що частина вчителів пов'язує процедуру визнання результатів підвищення кваліфікації з атестаційною комісією — у відповідях регулярно згадуються її "рішення" або "засідання". Це може вказувати на певну неоднозначність у сприйнятті розподілу повноважень на рівні закладів освіти. Крім відповідей, що відсилають до формалізованих процедур, трапляються формулювання, які можуть свідчити про неоднакове розуміння респондентами встановленого порядку або відмінності в його практичному застосуванні.



Резюме

З одного боку, визначено, що вчителі загалом задоволені якістю програм із підвищення кваліфікації (особливо онлайн і від ЗВО / ЗППО). З іншого, незважаючи на реформування освітнього законодавства, наявні суттєві виклики, які потребують нагального вирішення для забезпечення ефективності системи професійного розвитку вчительства, зокрема: нерозробленість / відсутність дієвих підходів до забезпечення якості послуг із підвищення кваліфікації; неактуальність окремих нормативних актів. Це актуалізує потребу у створенні незалежної системи зовнішнього оцінювання освітніх послуг провайдерів.

¹¹⁸ Відповідь на запитання "Як відбувається визнання результатів підвищення кваліфікації вчителів у Вашому закладі освіти?" (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).



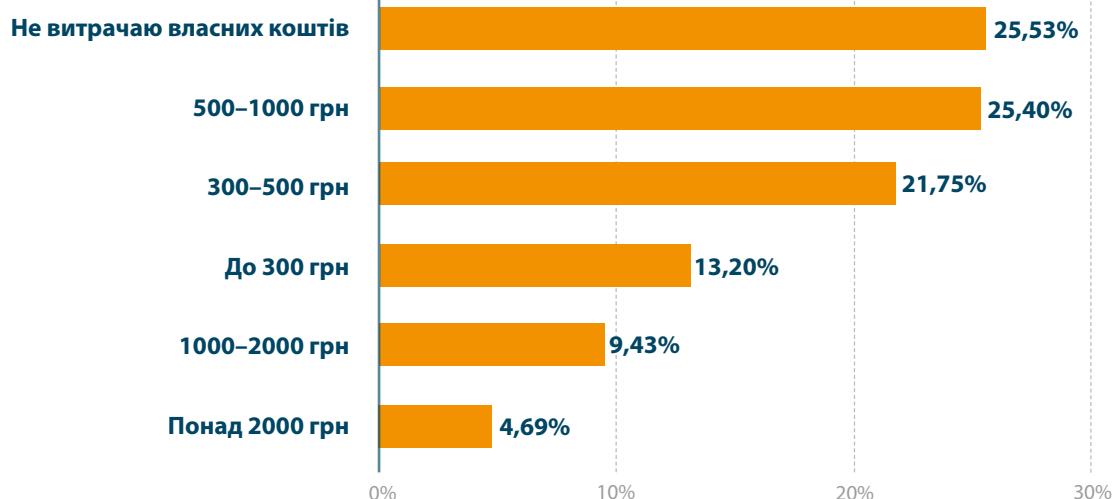
Механізм державного фінансування підвищення кваліфікації педагогічних працівників викликає значне занепокоєння серед учительської спільноти через обмежений доступ, адміністративні бар'єри, недостатню поінформованість і ризики недобросовісного використання коштів.

Однією з визначальних проблем є недовіра вчительської спільноти до механізмів державного фінансування підвищення кваліфікації педагогів, спричинена обмеженим доступом, адміністративними бар'єрами, недостатньою поінформованістю й ризиками недобросовісного використання коштів. Хоча проблема складного тендерного законодавства, що перешкоджало закупівлі послуг із підвищення кваліфікації індивідуально під потреби вчителя, була усунута шляхом внесення змін до Порядку визначення предмета закупівлі, затвердженого Міністерством економіки, довкілля та сільського господарства України (Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства, Україна, 2020), система фінансування підвищення кваліфікації вчителя з урахуванням його індивідуальних запитів залишається невизначеною. Цей розрив між законодавчими фінансовими гарантіями та практичною реалізацією фінансової автономії може призводити до неефективного

використання виділених коштів та зниження якості професійного розвитку педагогів. Упродовж останніх років державна субвенція на підвищення кваліфікації надавалася виключно обласним ЗППО. У листопаді 2025 року МОН оголосило про запровадження пілотування механізму “Гроші ходять за вчителем”¹¹⁹, який передбачає виділення коштів для підвищення кваліфікації впродовж року для вчителів 7–9, 10 класів, які впроваджують нові державні стандарти освіти (Кабінет Міністрів, Україна, 2025в).

Результати опитування вчителів МОН засвідчують високу соціальну значущість державної підтримки підвищення кваліфікації. Водночас фінансова участь учителів у професійному розвитку залишається суттєвою: близько 47% щорічно витрачають від 300 до 1000 грн власних коштів, а понад 14% — понад 1000 грн¹²⁰ (рис. 3.12).

Рисунок 3.12. Оцінка вчителями обсягу власних витрат на підвищення кваліфікації впродовж календарного року — за загальними даними опитаних учителів у грудні 2024 року (n = 31 203)



Джерело даних: опитування МОН серед учителів. Грудень 2024 року.

¹¹⁹ Експериментальний проект, затверджений Постановою КМУ № 1439 (Кабінет Міністрів, Україна, 2025в), має на меті практичну реалізацію принципу “Гроші ходять за вчителем”.

¹²⁰ Відповідь на запитання “Яку суму з власних коштів Ви витрачаєте на підвищення кваліфікації впродовж календарного року?” (опитування вчителів МОН, 2024).

Висока вартість курсів та брак фінансування визначені респондентами одним із трьох викликів, які постають перед учителями в чинній системі професійного розвитку. 26,18% респондентів погодилися з таким твердженням¹²¹. Виклик “Обмеженість чи відсутність фінансування професійного розвитку” також має високий показник в опитуванні директорів шкіл (42,62%)¹²². Для вчителів він є одним із головних викликів наявної системи професійного розвитку. Переважна більшість опитаних зазначили, що “державна підтримка фінансування професійного розвитку вчителів” є визначальною, 74,67% респондентів оцінили важливість державної підтримки на максимальний бал — 10¹²³.

57,52% педагогів підтримують ідею прямого фінансування вчителів за принципом “Гроші ходять за вчителем”, коли кожен витрачає визначену суму на власний розсуд¹²⁴. Проте впровадження цього механізму супроводжується низкою викликів, які загрожують якості й справедливості його реалізації.



Згідно з опитуванням ЮНЕСКО¹²⁵:

- **42%** учителів занепокоєні надмірним адміністративним навантаженням, пов’язаним із вибором курсів і звітністю;
- **38%** — браком поінформованості про якісні програми та надійних провайдерів;
- **33%** — ризиками фіктивного підвищення кваліфікації та появою недобросовісних провайдерів;
- **27%** — нестабільністю фінансування та затримками в переказі коштів.

Лише 9% учителів не бачать жодних ризиків у впровадженні механізму фінансування підвищення кваліфікації “Гроші ходять за вчителем”, а майже чверть (23%) вагалася з відповіддю, що підкреслює загальну невизначеність, недовіру та інформаційний вакуум.



Відкриті відповіді, які надавали вчителі за власним бажанням, демонструють різне ставлення до впровадження механізму фінансування підвищення кваліфікації “Гроші ходять за вчителем”: частина вчителів підтримала цей механізм, а частина виявила розчарування й скепсис щодо його реалізації. Зокрема, вчителі вказують на:

- фактичну відсутність автономії, оскільки кошти спрямовуються до традиційних інституцій без реального вибору;
- непрозорість у розподілі коштів, зокрема вплив адміністрації на доступ до ресурсів;
- перекладання відповідальності на вчителя без належного забезпечення, що на тлі низької заробітної плати сприймається як тиск, а не розширення прав¹²⁶.

¹²¹ Відповідь на запитання “З якими викликами в наявній системі професійного розвитку ви стикаєтесь?” (опитування вчителів та директорів МОН, 2025).

¹²² Відповідь на запитання “З якими викликами ви, як керівник закладу освіти, стикаєтесь в питанні професійного розвитку вчителів?” (опитування вчителів та директорів МОН, 2025).

¹²³ Відповідь на запитання “Оцініть, будь ласка, важливість державної підтримки фінансування вашого професійного розвитку за шкалою 1–10, де 1 — зовсім не важливо, 10 — дуже важливо” (опитування вчителів та директорів МОН, 2025).

¹²⁴ Відповідь на запитання “Як Ви вважаєте, який механізм розподілу коштів на підвищення кваліфікації вчителів був би найбільш ефективним?” (опитування вчителів МОН, 2024).

¹²⁵ Відповідь на запитання “Які ризики Ви вбачаєте у впровадженні механізму фінансування підвищення кваліфікації “Гроші ходять за вчителем?”” (опитування вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

¹²⁶ Відповідь на запитання “Які ризики Ви вбачаєте у впровадженні механізму фінансування підвищення кваліфікації “Гроші ходять за вчителем?”” (опитування вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

Перше впровадження цієї моделі підвищення кваліфікації виявило низку системних бар'єрів: обмежену поінформованість учителів, адміністративні труднощі, ризики зловживань, непрозорість доступу до коштів і відсутність супровідної інфраструктури (Елькін та ін., 2019).

Попри законодавче закріплення фінансової автономії закладів освіти, на практиці існують значні перешкоди для її реалізації, що впливає на ефективність використання коштів, виділених на підвищення кваліфікації.



Під час обговорення учасники фокус-групової дискусії сформулювали низку запитів і пропозицій щодо вдосконалення системи підвищення кваліфікації, спираючись на власний досвід та усвідомлення системних обмежень, а саме:

- забезпечення фінансової компенсації навчання за програмами підвищення кваліфікації, зокрема через реалізацію принципу “Гроші ходять за вчителем” та створення електронної системи чи кабінету для розподілу коштів;
- посилення практичної спрямованості програм із підвищення кваліфікації із демонстрацією конкретних розробок і методичних матеріалів;
- інтерактивний підхід із практикою, роботою з ресурсами, обговоренням та обміном досвідом між учителями;
- збільшення варіативності курсів та конкуренції між організаціями, уникнення монополізації окремими інститутами та впливу адміністративного ресурсу;
- переосмислення оцінювання якості курсів;
- залучення учителів-практиків до викладання;
- фінансова підтримка громадами навчання вчителів за програмами підвищення кваліфікації¹²⁷.

“ Система підвищення кваліфікації на сьогодні, той експеримент, який започаткований, “Гроші ходять за вчителем” [...] Дуже хочеться, щоб цей проєкт реалізувався якісно, ефективно. Подивимось, як це буде працювати. Але те, щоб матеріально заохочувати педагогів вчитися — це треба. Окремо підтримувати матеріально треба, тому що гарні курси коштують дорого.

(Фокус-група вчителів Південного макрорегіону)



Резюме

Механізм державного фінансування підвищення кваліфікації в Україні має певні проблеми: за високої заявленої важливості підтримки для педагогів значна частина з них вимушена покривати витрати власним коштом, а впровадження моделі “Гроші ходять за вчителем” супроводжується низькою довірою через адміністративні бар'єри, брак інформації про якісні програми, ризики зловживань і фіктивного навчання, а також обмежену спроможність закладів реально використовувати фінансову автономію для закупівлі потрібних і якісних послуг.

¹²⁷ Відповідь на запитання “Що, на Вашу думку, потрібно змінити в системі підвищення кваліфікації, щоб вона краще відповідала очікуванням і потребам учителів?” (фокус-групова дискусія вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

3.3. Кар'єрне зростання й професійний розвиток учителів у міжнародній практиці

Кар'єрне зростання вчителів у зарубіжних країнах визнано основою їхньої професіоналізації, оскільки тісно пов'язане з мотивацією, прогресом, стабільністю роботи та розвитком. Міжнародні організації, зокрема ЮНЕСКО, у своїх звітах щодо розвитку кар'єри вчителів використовують концепцію вертикального й горизонтального зростання (наприклад, UNESCO, 2019). Відповідно до цієї концепції, горизонтальна траєкторія означає зростання статусу / винагороди, яку отримує вчитель, зберігаючи роботу в класі. Вчителі можуть розвивати свою кар'єру, обіймаючи посади, безпосередньо пов'язані з тим, що вони знають і вміють найкраще. Наприклад, учителі можуть перейти з рівня молодшого вчителя до рівня досвідченого вчителя або майстра-вчителя. Мало того, деякі посади можуть охоплювати такі функції, як наставництво або коучинг та лідерство, які раніше виконувалися без офіційного регулювання, але тепер набули легітимності та визнання. Натомість завдяки вертикальному кар'єрному зростанню вчителі отримують підвищення до адміністративних або керівних посад у школі (директор школи, заступник директора) чи поза школою (інспектор, адміністратор), і викладання перестає бути основною частиною їхньої роботи. Кар'єрний розвиток можливий на основі кваліфікації та досвіду, наприклад, стажу роботи. Просування на нові посади та отримання нових звань може ґрунтуватися виключно на їхній оцінці або поєднуватися з додатковими вимогами до кваліфікації чи підготовки, пов'язаними з новою посадою. Кар'єрні сходинки можуть передбачати різну кількість посад із різним рівнем відповідальності, причому оплата праці відображає нові посади, розташовані вище на драбині. Така система мотивує педагогів покращувати результати викладацької діяльності або шукати можливості професійного розвитку для отримання підвищення на посаді, посилюючи відчуття відповідальності за своє кар'єрне зростання (UNESCO, 2019).

З метою подальшої професіоналізації педагогічної діяльності, підвищення мотивації та заохочення утримання вчителів на роботі чимало країн почали відходити від моделей кар'єрного зростання, які передбачають підвищення зарплати виключно на основі стажу роботи (єдина шкала оплати праці). Натомість використовують інший підхід, за якого «вчителі отримують новий статус або роль після досягнення необхідних стандартів, а їхня зарплата відображає нову посаду» (UNESCO, 2019, р. 14). Водночас у Глобальному звіті ЮНЕСКО наголошується, що чітко структуровані вертикальні й горизонтальні

кар'єрні шляхи, які забезпечують рівні можливості для професійного просування вчителя, разом із добробутом та належним балансом між роботою й особистим життям є важливими чинниками їхньої мотивації залишатися в професії (UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

Кар'єрне зростання професійними сходинками може передбачати як горизонтальну (вчителі просуваються до вищих рівнів і продовжують викладати в класі), так і вертикальну траєкторію (вчителі просуваються на адміністративні або керівні посади й часто припиняють викладати). У Сінгапурі, Словацькій Республіці, Литві та Естонії траєкторії горизонтального й вертикального кар'єрного зростання інтегровані в одну структуру.

Наприклад, кар'єрна структура Сінгапуру дає змогу вчителям розвивати свої здібності за допомогою вертикального просування й одночасно спеціалізуватися в певній ролі за допомогою горизонтальної спеціалізації. Вона пропонує три паралельні напрями — викладацький, лідерський та експертний, кожен із яких складається щонайменше з чотирьох етапів кар'єрного зростання, що завершуються посадами директора — головного вчителя, генерального директора з питань освіти та головного експерта відповідно (UNESCO, 2016).

Такий підхід до кар'єрного зростання вважається перспективним, оскільки дає змогу вчителям контролювати власний професійний розвиток та подавати заявки на нові посади, необов'язково залишаючи викладання в класі. Просування на вищі посади допомагає визнати компетентність вчителя, винагородити його за високі досягнення та збільшити автономію шляхом надання додаткових обов'язків у міру просування кар'єрними сходами (UNESCO, 2016).

Логічним продовженням такого підходу є перегляд політик і механізмів кар'єрного зростання на системному рівні, що дає змогу інституціоналізувати ці можливості та забезпечити їхню сталість. Загалом оновлення політики щодо шляхів кар'єрного зростання має бути частиною цілісного бачення системи підвищення професіоналізму педагогічної діяльності вчителів. З 2023 року Франція розпочала реформування своєї системи кар'єрного зростання з метою підвищення довгострокової привабливості професії шляхом надання досвідченим учителям можливості подальшого просування кар'єрними сходинками (Ministry of National Education and Youth, France, 2023).



Безперервне професійне навчання вчителів є критично важливим: воно підтримує оновлення методик і компетентностей з урахуванням досліджень та змін суспільних очікувань. Водночас якісне навчання — це інвестиція в залучення та довгострокове утримання педагогічних працівників, тому система професійного навчання має:

- забезпечити відповідність можливостей професійного вдосконалення широкому колу потреб, встановлених на індивідуальному, шкільному та системному рівнях;
- надати вчителям доступ до кращих практик ефективного викладання;
- сприяти розвитку культури дієвої саморегульованої мережевої взаємодії між учительськими спільнотами;
- забезпечити доступ до досліджень у сфері викладання та ефективне використання їх в удосконаленні професійного навчання;
- передбачати дієві стимули для посилення участі в професійному навчанні;
- сприяти ідентифікації та подальшому усуненню бар'єрів, які заважають учителям брати активну участь у професійному навчанні;
- сприяти оцінюванню якості професійного навчання (OECD, 2025d).

Загалом ОЕСР виокремлює особливо важливі аспекти удосконалення професійного навчання вчителів, на які варто звернути увагу в процесі реформування цієї системи, на підставі вивчення найкращих практик різних країн, передусім Канади (Онтаріо), Сінгапуру, Японії, Фінляндії, Естонії, Китаю (Шанхай), США (OECD, 2025d):

- 1 Узгодженість програм професійного розвитку зі змістом базової педагогічної підготовки, оскільки чим ґрунтовніше підготовлені вчителі до роботи в школі, тим краще вони можуть зосередитися на складніших аспектах викладання, зокрема на міжособистісній взаємодії, під час подальшого професійного навчання (OECD, 2025e). В Естонії, Французькій громаді Бельгії та Нідерландах програми професійного розвитку приділяють особливу увагу практичному навчанню в школах (OECD, 2019c).
- 2 Розвиток фасилітаторських навичок для забезпечення результативного наставництва й коучингу в професійному навчанні вчителів. Для посилення ефективності роботи наставників важливими є цілеспрямовані заходи з розвитку відповідних компетентностей. Наприклад, в Естонії надається підтримка наставникам, які працюють з учителями-початківцями, шляхом проведення спеціальних семінарів для розвитку їхніх фасилітаторських навичок (OECD, 2019c).
- 3 Урахування ролі ринкових чинників розвитку системи освітніх послуг із професійного навчання. Ринкові механізми, як правило, сприяють саморегулюванню попиту на навчання серед учителів та пропозицій від різних провайдерів, що ефективно узгоджує потреби та пропозиції, а також потенційно підвищує стандарти освітніх послуг за умов наявності конкуренції між постачальниками. Водночас ринкові механізми потребують ретельного моніторингу. Зокрема, запровадження зовнішнього контролю якості сприяє ідентифікації якісних провайдерів й уможливорює уникнення обмежень для шкіл і вчителів у виборі постачальників послуг, які вдало застосовують маркетингові технології (OECD, 2025d).

- 4 Забезпечення рівного доступу до можливостей професійного навчання для різних категорій учителів, незалежно від територіальної (місто / село) й регіональної специфіки розміщення закладів освіти, а також предметної чи іншої спеціалізації професійної кваліфікації педагогічних працівників. Особливо важливу роль у розбудові потенціалу й доступності професійного навчання відіграють цифрові інструменти. Наприклад, в Ірландії школи, які працюють у складних соціальних умовах, отримують додаткові ресурси для розвитку викладання й управління, а також мають пріоритетний доступ до професійного навчання вчителів, спрямованого на забезпечення підтримки учнів та учениць із найбільшими потребами (OECD, 2025d).
- 5 Використання попереднього пілотування програм професійного навчання для розв'язання потенційних проблем. Такий підхід допоможе виявити типові труднощі, дасть змогу скоригувати програми перед їх поширенням на велику аудиторію, заручитися підтримкою "першопрохідців", надаючи конкретні докази впливу змін. Наприклад, досвід США та інших країн, які використовували пілотні програми під час запровадження мікрокваліфікацій, визнав подібний підхід важливим чинником успішної реалізації вчителів (DeMonte, 2017).



Резюме

Кар'єрне зростання вчителів у зарубіжних країнах є важливим механізмом професіоналізації та мотивації до безперервного розвитку. ЮНЕСКО розрізняє горизонтальну траєкторію (зростання статусу й оплати зі збереженням викладання) та вертикальну (перехід на управлінські ролі). У Сінгапурі, Словацькій Республіці, Литві та Естонії ці шляхи інтегровані в єдині моделі, що передбачають просування до позицій головного вчителя, лідера чи експерта; Франція з 2023 року посилила кар'єрні сходинки для досвідчених педагогів. Просування пов'язане з підвищенням кваліфікації, оцінюванням і відповідним зростанням оплати праці, що сприяє утриманню кадрів у професії.

Безперервний професійний розвиток у цих країнах орієнтований на оновлення компетентностей відповідно до сучасних досліджень і суспільних очікувань. Ефективні системи поєднують доступ до кращих практик, розвиток професійних спільнот, використання цифрових інструментів, підтримку віддалених шкіл та механізми забезпечення якості (зокрема, через мікрокваліфікації). Цей досвід може слугувати підґрунтям для поетапного оновлення системи кар'єрного розвитку вчителів в Україні.

РОЗДІЛ 4

МАТЕРІАЛЬНІ УМОВИ РОБОТИ ТА ЇХНІЙ ВПЛИВ НА КАР'ЄРНІ РІШЕННЯ ВЧИТЕЛІВ



© UNESCO / Alona Zinchenko

У розділі розкрито проблеми впливу оплати праці на мотивацію вчителів, а також репетиторства як додаткової форми зайнятості. Цілісне уявлення про матеріальні умови професійної діяльності вчителя сформовано на основі відповідей на дослідницькі питання про: роль неформальних освітніх послуг, зокрема репетиторства, у кар'єрі вчителів та їхній вплив на професійний розвиток, баланс роботи й особистого життя; зміну структури доходів педагогічних працівників упродовж кар'єри та її вплив на мотивацію в професії; а також корисні для України практики зарубіжних країн щодо оплати праці вчителів.

4.1. Оплата праці вчителя впродовж кар'єри: структура, динаміка та вплив на мотивацію



Система оплати праці педагогічних працівників в Україні є багатокомпонентною (базовий оклад, підвищення, доплати й надбавки), що створює ризики маневрування надбавками й зменшення реальної заробітної плати до базового мінімуму.

Нині в Україні основою для розрахунку заробітної плати вчителів у державних і комунальних закладах освіти є Єдина тарифна сітка (ЄТС), яка складається з 25 тарифних розрядів та відповідних тарифних коефіцієнтів (Кабінет Міністрів, Україна, 2002). Згідно з нормативними документами¹²⁸ встановлюється базовий посадовий оклад (сума за повне навчальне навантаження, але без надбавок), який визначається шляхом множення окладу 1-го розряду на відповідний тарифний коефіцієнт. Оклад 1-го тарифного розряду є вихідною величиною всієї тарифної сітки: він встановлюється КМУ й не може бути нижчим за законодавчо визначений прожитковий мінімум для працездатних осіб (Верховна Рада, Україна, 2017, ст. 61). Фактично цей показник слугує базовою розрахунковою одиницею, від якої через систему тарифних коефіцієнтів похідно визначаються посадові оклади всіх категорій педагогічних працівників — від молодого спеціаліста до вчителя вищої категорії. Наприклад, якщо оклад 1-го тарифного розряду для вчителів у 2025 році становить 3195 грн, а вчитель має 12-й розряд із коефіцієнтом 2,12, то посадовий оклад дорівнює: $3195 \text{ грн} \times 2,12 = 6773 \text{ грн}$.

Важливо зазначити, що посадові оклади вчителів підвищуються на один або кілька додаткових коефіцієнтів, встановлених спеціальними постановами КМУ. Наприклад, посадовий оклад учителя 12-го розряду у 2025 році становив 7450,30 грн, враховуючи 10% підвищення, передбачене Постановою КМУ від 11.01.2018 р. № 22 (Кабінет Міністрів, Україна, 2018б).

Паралельно з відсотковим підвищенням із 1 січня 2025 року продовжує діяти механізм щомісячної доплати ("вчительська доплата"), встановлений Постановою КМУ від 08.11.2024 р. № 1286 (Кабінет Міністрів, Україна, 2024а).

Водночас майже половина доходу вчителів у 2025 році надходила від різних надбавок та доплат, про що свідчить порівняння середньої заробітної плати вчителів за категоріями та стажем із базовим окладом за ЄТС. Середня заробітна плата вчителів за категоріями та стажем у 2024/2025 навчальному році становила:

- для молодого вчителя без категорії та стажу — 10 789 грн;
- для вчителя другої категорії — 13 311 грн;
- для вчителя першої категорії — 14 255 грн;
- для вчителя вищої категорії — 15 196 грн;
- для директора школи, у середньому, — 16 102 грн (Kokl.Ua, 2025).

Отже, середня зарплата вчителя першої категорії становила 14 255 грн, тоді як його базовий оклад за ЄТС із фіксованим підвищенням на 10% (12-й тарифний розряд) — 7294 грн. Хоча ці доплати збільшують загальну оплату, надмірна залежність від складної системи змінних доплат, а не від надійної базової зарплати може призвести до непередбачуваності щомісячного доходу. Низькі базові оклади та їхня значна різниця з фактичною середньою зарплатою (яка охоплює надбавки) свідчить про те, що основна частина доходу вчителів формується за рахунок додаткових виплат, а не базової ставки (див. додаток Б).

¹²⁸ Упорядкування умов оплати праці та затвердження схем тарифних розрядів педагогічних працівників закладів освіти здійснюється на основі наказу МОН від 26.09.2005 р. № 557 "Про впорядкування умов оплати праці та затвердження схем тарифних розрядів працівників навчальних закладів, установ освіти та наукових установ" (Міністерство освіти і науки, Україна, 2005).

З 1 січня 2026 року система оплати праці педагогічних працівників в Україні зазнала змін, спрямованих на спрощення структури виплат і підвищення базового рівня доходу. У межах цих змін відбулося оновлення нормативної бази: Постанова КМУ від 11.01.2018 р. № 22 “Про підвищення оплати праці педагогічних працівників” втратила чинність у зв’язку з ухваленням Постанови КМУ від 26.12.2025 р. № 1749. З 1 січня 2026 року відбулося підвищення заробітної плати вчителів на 30%, а з 1 вересня 2026 року планується її збільшення ще на 20%. Це дає змогу продовжити гарантоване поетапне зростання оплати праці педагогічних і науково-педагогічних працівників у 2026 році. Нове рішення передбачає інтеграцію раніше встановленої відсоткової надбавки безпосередньо до структури посадового окладу та визначає поетапне підвищення оплати праці у 2026 році: на 30% з 1 січня і ще на 20% з 1 вересня (Кабінет Міністрів, Україна, 2025a).

Попри зазначені вище кроки Уряду система продовжує бути досить складною для розуміння через наявність різних видів доплат і надбавок. Хоча вчителі загалом орієнтуються в розмірі свого базового посадового окладу та приблизної щомісячної оплати праці, фактичний дохід може змінюватися залежно від нарахування або скасування окремих надбавок і доплат. Оскільки такі виплати встановлюються за різними критеріями та залежать від конкретних умов роботи, педагоги не завжди можуть точно прогнозувати свій підсумковий дохід (Освіторія Медіа, 2021). Така структура ускладнює і формування заробітної плати, і оцінку фактичного доходу педагогів. Зі збільшенням кількості доплат та надбавок адміністративне навантаження на керівництво шкіл зростає: значні час і ресурси витрачаються на точний розрахунок та облік цих виплат. Крім того, різні форми надбавок можуть мати диференційовані критерії нарахування, що створює необхідність детального контролю та ускладнює управління фінансами закладів освіти (Децентралізація, 2025). Показовим є відгук про цю систему одного з директорів шкіл під час фокус-групової дискусії:

“ [...] якщо є залишки освітньої субвенції, то на наступний рік вони спрямовуються. Тобто, простою мовою, зекономлена заробітна плата педагогічних працівників на наступний рік переходить для покращення матеріальної бази закладу освіти. Цим користується управління освіти, там де централізовані бухгалтерії, не доплачують в тому числі вчителям преміювання. Для мене це дикість — не виплатити грошову винагороду педагогам, яка законом прописана. Розумієте, тільки ж закон прописав її до одного посадового окладу. Тому управління освіти вмудряються поставити 10% і вважають, що ті, хай буде 400 гривень, будуть грошовою винагородою до Дня працівника освіти. Оця, знаєте, така тенденція зекономити управлінням на зарплаті педагога, на яке вони мають право, поставити престижність праці, наприклад, 5–7%, а не до 30%, як вони того заслуговують.

(Фокус-група директорів шкіл Південного макрорегіону)

Частина перша статті 61 Закону України “Про освіту” визначає багатоканальну модель фінансування оплати праці педагогічних працівників: за рахунок коштів державного та/або місцевих бюджетів, коштів засновників, власних надходжень закладів освіти, грантів та інших джерел, не заборонених законодавством (Верховна Рада, Україна, 2017). У практичному вимірі освітня субвенція з державного бюджету покриває базові видатки на оплату праці вчителів, тоді як рішення органів місцевого самоврядування визначають обсяг виплат понад державні гарантії, зокрема через встановлення доплат і надбавок. Як наслідок, спостерігаються відмінності в рівнях оплати праці між територіальними громадами з різною фінансовою спроможністю, що, своєю чергою, може посилювати дисбаланси в забезпеченні закладів освіти педагогічними кадрами та поглиблювати нерівність в освітніх можливостях (Асоціація міст України, 2020). Фактично освітня субвенція з державного бюджету не покриває в повному обсязі видатки місцевих громад на оплату праці вчителів. Частина надбавок, наприклад, за престижність праці вчителя, може становити від 5 до 30% і залежати від фінансової спроможності шкіл і місцевих громад. Це створює непередбачуваність у визначенні загального обсягу доходу від заробітної плати вчителя.



Резюме

Система оплати праці вчителів в Україні ґрунтується на ЄТС із низьким базовим окладом, який істотно доповнюється численними надбавками й доплатами. У результаті значна частина фактичного доходу педагогів формується не за рахунок гарантованої ставки, а через змінні виплати, що знижує передбачуваність заробітної плати та ускладнює її розуміння для самих учителів. Попри кроки Уряду у 2026 році, спрямовані на підвищення та "вбудовування" доплат у базовий оклад, система загалом сприймається як ускладнена для розуміння. Багатоканальне фінансування та залежність окремих надбавок від рішень органів місцевого самоврядування призводять до істотних відмінностей в оплаті праці між громадами. У підсумку наявна модель оплати праці не забезпечує стабільного й прогнозованого доходу для педагогів та посилює міжтериторіальні дисбаланси.



Середня заробітна плата вчителів більш ніж на 30% нижча за середній рівень по країні, що знижує привабливість професії та підвищує ризик втрати педагогічних кадрів.

Оплата праці вчителів є базовим елементом забезпечення гідних умов праці та одним із ключових чинників, що визначають привабливість педагогічної професії, мотивацію до роботи та здатність системи освіти залучати й утримувати кадри¹²⁹. Недостатній рівень заробітної плати формує ризики для стабільності педагогічного корпусу, погіршує кадрове оновлення та може негативно впливати на якість освітніх послуг у довгостроковій перспективі.

Водночас самі вчителі в Україні визначають низький рівень оплати праці як ключову причину розчарування в професії. Це підтверджують результати опитування вчителів (рис. 4.1): серед можливих чинників професійного розчарування переважають матеріально-організаційні фактори, насамперед низька заробітна плата, яка отримала найвищі оцінки в усіх соціально-професійних групах респондентів¹³⁰.

Як видно з рис. 4.1, найвищу оцінку (5) як потенційні причини розчарування в професії вчителя отримали:

низька заробітна плата, яку вказали 73,23% респондентів; велика кількість паперової роботи (48,93%) та навантаження додатковими обов'язками (48,17%).

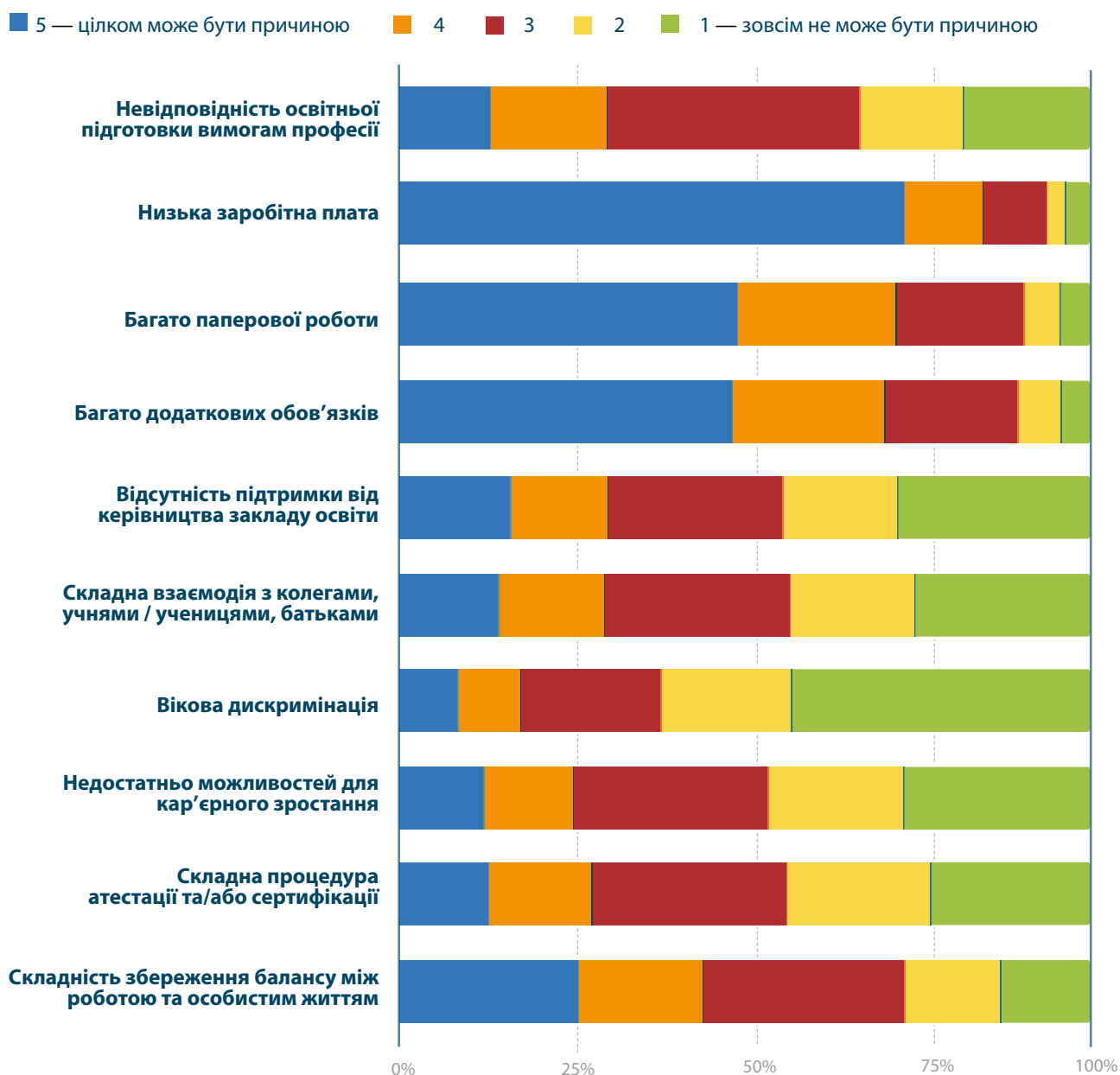
Порівняння оцінок за гендерною ознакою виявляє помітні відмінності в сприйнятті причин розчарування в педагогічній професії. І жінки, і чоловіки однаково визначають низьку заробітну плату як головний чинник, що демотивує, оцінюючи його практично ідентично — 4,45 та 4,37 із 5 балів відповідно. Натомість виразніші відмінності спостерігаються щодо умов праці: жінки дещо вище оцінюють тягар паперової роботи (4,01 проти 3,68), додаткових обов'язків (3,98 проти 3,60) та труднощі в підтриманні балансу між роботою та особистим життям (3,35 проти 2,93). Вони також частіше вказують на відсутність підтримки керівництва, складності у взаємодії з учасниками освітнього процесу та обмеженість кар'єрних перспектив. Чоловіки загалом нижче оцінюють більшість джерел розчарування, зокрема вікову дискримінацію та складну процедуру атестації й сертифікації¹³¹.

¹²⁹ Відповідь на запитання "На Вашу думку, у якій мірі кожен із наведених чинників сприяє збереженню в професії молодих учителів (віком до 35 років)?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

¹³⁰ Відповідь на запитання "На Вашу думку, наскільки наведені чинники можуть бути причиною розчарування в професії вчителя?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

¹³¹ Відповідь на запитання "На Вашу думку, наскільки наведені чинники можуть бути причиною розчарування в професії вчителя?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Рисунок 4.1. Оцінки потенційних причин розчарування в професії вчителя — за загальними даними вчителів (n = 4725)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед учителів. Новий український вчитель, 2025.

Відкриті відповіді вчителів, отримані в межах опитування¹³², також підтверджують розчарування в професії через низьку оплату праці. Значна кількість опитаних учителів залишали коментарі та ділилися думками в цій частині опитування. Переважна більшість коментарів присвячена незадоволенню рівнем оплати й соціальним статусом вчителя. Зокрема, вчителі зазначають, що сучасний рівень оплати праці неспівмірний з обов'язками вчителя й не дає змоги забезпечити гідне життя.

¹³² Відкрите запитання: "Якщо Ви бажаєте щось додати щодо тем, порушених у цій анкеті, будь ласка, залиште свій коментар нижче" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

“ Малий рівень зарплати та невизнаність педагога гідною людиною у суспільстві, надмірне заповнення паперів є причинами демотивації вчителя¹³³.

“ Найбільше чого потребують вчителі — це отримання гідної оплати праці. Адже вчитель віддає багато, відповідальність величезна, умови праці під час війни важчі, а рівень доходів низький¹³⁴.

Такі відповіді вчителів засвідчують незадоволення рівнем оплати праці та надмірним навантаженням. Низька й неспівмірна з обсягами обов’язків оплата праці залишається ключовим джерелом розчарування.

Усвідомлюючи потребу в оновленні системи оплати праці педагогів, МОН декларує курс на запровадження більш прозорої, прогнозованої та справедливої моделі винагороди праці вчителів. Водночас у чинному правовому полі зберігається розрив між законодавчими гарантіями та їх практичною реалізацією. Так, частина друга статті 61 Закону України “Про освіту” (Верховна Рада, Україна, 2017) визначає, що посадовий оклад педагогічного працівника найнижчої кваліфікаційної категорії має становити не менше трьох мінімальних заробітних плат, однак практична реалізація цієї норми систематично відтерміновується урядовими рішеннями.

Постанова КМУ від 10.07.2019 р. № 822 (Кабінет Міністрів, Україна, 2019б) передбачала оновлення умов оплати праці та підвищення мінімальної ставки зарплати вчителя до рівня чотирьох прожиткових мінімумів. Проте через складну економічну ситуацію та тривалий воєнний стан Уряд України щороку ухвалював рішення про зупинення дії цієї Постанови — фактично з моменту її прийняття, зокрема останній раз — з 1 січня 2025 року до кінця календарного року, наступного за роком припинення або скасування воєнного стану (згідно з Постановою КМУ від 08.11.2024 р. № 1286) (Кабінет Міністрів, Україна, 2024а).

Послідовне відтермінування законодавчо встановленої суттєво вищої мінімальної заробітної плати вчителів (три мінімальні зарплати, а на перехідний період відповідно до закону — чотири прожиткові мінімуми) урядовими постановами виявляє фундаментальний розрив між законодавчим наміром та практичними бюджетними реаліями.

Відповідно до Стратегічного плану діяльності МОН до 2027 року (Міністерство освіти і науки, Україна, 2024г), операційна ціль 2.4.1 передбачає реформу системи оплати праці вчителів ЗЗСО, пов’язану з оновленням професійних функцій і ролей педагогів. Її реалізацію заплановано поетапно: через розроблення концепції нової моделі оплати, її пілотування у форматі експерименту та подальше масштабування на всі ЗЗСО. Загальні цілі цієї реформи, яка у 2025 році, на час проведення дослідження, перебувала на стадії розроблення, полягають у тому, щоб зробити систему оплати праці вчителів “зрозумілою, прозорою, прогнозованою” і, найголовніше, “підвищити заробітну плату педагогів”. Основоположним кроком у межах нової моделі є відмова від ЄТС і запровадження спрощеної та прозорої структури, де приблизно 80% від загального доходу становитиме базова заробітна плата, а решта 20% буде розподілена на різні надбавки. До 2030 року зарплата вчителів на 80% складатиметься з посадового окладу, на 20% — з доплат у вигляді премій, встановлених директором школи за результативність, що матиме наслідки для структури кар’єри вчителя. Вона буде ґрунтуватися не тільки на стажі та рівні кваліфікації, а й залежатиме від безпосередньої ефективності вчителя, вимірюваної на рівні школи (Нова українська школа, 2023).

¹³³ Відкрите запитання: “Якщо Ви бажаєте щось додати щодо тем, порушених у цій анкеті, будь ласка, залиште свій коментар нижче” (опитування вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

¹³⁴ Відкрите запитання: “Якщо Ви бажаєте щось додати щодо тем, порушених у цій анкеті, будь ласка, залиште свій коментар нижче” (опитування вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).



Загалом МОН розглядає реформу оплати праці як один із ключових інструментів підтримки вчительства та підвищення стійкості кадрового потенціалу системи загальної середньої освіти. Очікується, що впровадження нової моделі оплати праці дасть змогу:

- суттєво покращити фінансове становище педагогічних працівників;
- підвищити передбачуваність доходів і можливості фінансового планування;
- зміцнити привабливість і престиж педагогічної професії;
- створити умови для залучення та утримання фахівців у сфері освіти;
- скоротити адміністративні витрати та складність розрахунків заробітної плати на рівні закладів освіти (Міністерство освіти і науки, Україна, 2025a).

Спроби врахувати пропозиції щодо зміни системи оплати праці вчителів під час формування Державного бюджету України на 2025 рік, ініційовані Комітетом Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій, не були реалізовані. Однак у результаті парламентських дискусій Державним бюджетом України на 2026 рік було підтримано поетапне підвищення заробітної плати педагогічних працівників. Зазначені рішення зафіксували політичний намір переходу від фрагментованої моделі оплати до більш стабільної та зрозумілої структури доходів педагогів, але їх практична реалізація залишається відкладеною.

Крім фінансових чинників, на мотивацію та утримання педагогів у професії суттєво впливають умови праці та організація роботи в школі. У багатьох закладах від учителів очікують виконання широкого спектра додаткових функцій поза межами викладання, однак ці ролі не завжди мають чітко визначений зміст, межі відповідальності та справедливую компенсацію. Як зазначив викладач у відкритому запитанні в опитуванні, проведеному для цього дослідження:

“Потрібно звільнити вчителя від зайвої роботи, звітів, обов’язкових фотозвітів (особливо у такий час), ведення двох журналів, відписування інформацій, безкінечних примусових семінарів-вебінарів-тренінгів [...]. Нехай вчитель цей даремно втрачений час використовує на якісні підготовки і проведення уроків”¹³⁵.

Учителі наголошують, що, крім викладання, вони вимушені виконувати значний обсяг супровідних і адміністративних завдань: вести документацію (включно з електронними журналами), адмініструвати цифрові ресурси школи, організовувати позакласну роботу, розробляти навчальні матеріали та програми, а також нерідко забезпечувати навчальне середовище власним коштом¹³⁶. Окрім цього, сучасний учитель часто розглядається як “багатофункціональна особистість”, яка одночасно виконує ролі фасилітатора, наставника, вихователя та реагує на широкий спектр ситуацій, що виходять за межі суто освітнього процесу. На думку педагогів, ці обов’язки потребують чіткого розмежування між педагогічним і адміністративним персоналом та мають бути належно визнані й оплачені, однак наразі значна частина таких ролей не відображена в системі оплати праці.

¹³⁵ Відкрите запитання: “Якщо Ви бажаєте щось додати щодо тем, порушених у цій анкеті, будь ласка, залиште свій коментар нижче” (опитування вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

¹³⁶ Відповідь на запитання “Чи є додаткові функції вчителя, які варто виокремити як окремі оплачувані ролі? І якщо так, то які саме?” (фокус-групова дискусія вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

“ Я почав аналізувати, що я роблю в школі. За останні два місяці, починаючи від підготовки до навчального періоду і тепер, то на мою думку, взагалі вчитель є багатофункціональна особистість, яка може від проведення уроку до ремонту в класі. Будь-що може вчитель зробити, він постійно учиться. Треба виділити якусь конкретну роботу, за яку би варто доплачувати [...].

(Фокус-група вчителів Західного макрорегіону)

“ [...] Введення айкомів, систем, всього, чого тільки можна, не оплачується, а повинно. Є багато чого написано в законі, там класне керівництво, сайти, кабінети, але вони не оплачуються, бо це покладено на місцевий бюджет, а у них ніколи немає грошей.

(Фокус-група вчителів Центрального макрорегіону)

Учасники фокус-групової дискусії вчителів також зазначали про неспівмірність оплати виконання додаткових ролей та фактичного навантаження. Найбільше нарікань викликало класне керівництво: учителі висловлювалися щодо виокремлення відповідної посади¹³⁷.

“ Знаєте, який у нас найкращий класний керівник? У нас є одна вчителька, яка працює вихователем шкільного автобуса. І вона є класним керівником. Тобто вона привезла дітей, цілий день в школі і увозить назад. В неї немає жодного уроку. Вона саме класний керівник. Бо вона найбільше виділяє часу. Вона спілкується з усіма батьками. Діти її обожають, бо вона постійно з ними. Бо вона не завантажена уроками. І я погоджусь з колегою, якби це була людина, хай в неї було б два класи. Чи скільки там треба було б на ставку. Але якби вона займалася лише цим, це було б дуже круто.

(Фокус-група вчителів Центрального макрорегіону)

“ Можливо, десь у майбутньому, оцю посаду класного керівника виділити в окрему посаду, щоб це не навантажувало вчителя [...] якщо буде гідна зарплатня, ніхто не захоче на себе натягувати 25 оцих обов'язків і буде з задоволенням виконувати лише свої. Викладати свій предмет.

(Фокус-група вчителів Центрального макрорегіону)

¹³⁷ Відповідь на запитання “Чи є додаткові функції вчителя, які варто виокремити як окремі оплачувані ролі? І якщо так, то які саме?” (фокус-групові дискусії вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).



Резюме

Дані дослідження свідчать, що низька заробітна плата є головною причиною професійного розчарування вчителів і водночас основним системним ризиком для утримання кадрів. Попри законодавчі гарантії суттєво вищого рівня оплати праці, їх реалізація тривалий час відкладається, що демонструє стійкий розрив між нормативними намірами та бюджетними можливостями держави. Чинна модель оплати праці, побудована на низькому базовому окладі та численних доплатах, залишається ускладненою для розуміння й непередбачуваною для педагогів. Урядові рішення щодо поетапного підвищення зарплат у 2026 році та підготовка нової системи оплати праці з посиленням базового окладу засвідчують політичний намір змін, однак їх практичне впровадження потребує зваженого вибору моделі, широкого публічного обговорення та мінімізації ризиків нерівності й суб'єктивності в оцінюванні результативності вчителів. Крім низької оплати праці, важливим чинником зниження мотивації та утримання вчителів у професії є перевантаженість і невідповідні умови праці.

4.2. Репетиторство як додаткова форма зайнятості та доходу вчителя



Репетиторство в Україні є поширеною та диверсифікованою формою додаткової зайнятості вчителів, що поєднує офлайн- і онлайн-формати, але ґрунтується переважно на локальних персональних каналах залучення учнів та учениць, тоді як цифрові платформи відіграють другорядну роль.



Результати дослідження свідчать, що репетиторство в Україні є поширеною формою додаткової педагогічної діяльності серед учителів ЗЗСО. Педагоги долучаються до цього виду зайнятості кількома основними способами:

- самостійно, шукаючи потенційних учнів у школі, у якій працюють, через соціальні мережі чи вебресурси з розміщенням оголошень;
- шляхом реєстрації на відповідних платформах;
- завдяки співпраці з репетиторськими школами на умовах постійної чи часткової зайнятості, як наймані працівники чи ФОПи.

Понад половина опитаних учителів (57,27%) зазначили, що не залучені до жодної додаткової педагогічної діяльності поза основним місцем роботи. Водночас серед тих, хто має таку зайнятість, найпоширенішою формою виявилось репетиторство — його практикують 25,54% респондентів. Також відносно часто згадували створення навчального або методичного контенту (18,58%). Значно рідше респонденти повідомляли про організацію освітніх заходів (8,89%), консультації для освітніх проєктів чи організацій (4,42%), онлайн-викладання на платформах (4,11%) та проведення авторських курсів (1,52%) (рис. 4.2)¹³⁸.

Аналіз педагогічної діяльності респондентів поза межами закладу освіти в гендерному розрізі свідчить про наявність окремих, переважно помірних відмінностей. Зокрема, жінки дещо частіше вказували залученість до репетиторства (26,23 проти 21,55% серед чоловіків). Водночас участь у створенні навчального та методичного контенту практично не різнилась за статтю (18,71% серед жінок і 18,29% серед чоловіків). Чоловіки дещо частіше повідомляли про участь у низці інших освітніх активностей поза школою, зокрема в онлайн-викладанні на освітніх платформах (5,27 проти 3,92% серед жінок), консультаціях для освітніх проєктів і організацій (6,82 проти 4%), проведенні авторських курсів (2,95 проти 1,28%) та організації освітніх заходів (10,08 проти 8,74%). Загалом отримані дані не свідчать про суттєві гендерні розриви, однак вказують на певні відмінності в характері позашкільної професійної активності педагогів¹³⁹.

¹³⁸ Відповідь на запитання "Які види педагогічної діяльності Ви здійснюєте поза межами роботи в закладі освіти?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

¹³⁹ Відповідь на запитання "Чи є репетиторство частиною Вашої професійної діяльності? Якщо так, поділіться, будь ласка, що спонукало Вас до цієї практики і як ця практика впливає на Вашу фінансову стабільність?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Рисунок 4.2. Педагогічна діяльність поза межами закладу освіти — за загальними даними вчителів (n = 4725)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед учителів. Новий український вчитель, 2025.

Окремі вчителі-учасники фокус-групової дискусії повідомляли про наявність досвіду репетиторства, розглядаючи його як додаткове джерело доходу або форму індивідуальної освітньої підтримки учнів у різних контекстах¹⁴⁰.

“Так, працюю. Напевно,десь приблизно 8 років. Офіційно ФОП, сплачую податки. Почала працювати, тому що моєї заробітної плати не вистачає [...]”

(Фокус-група вчителів Південного макрорегіону)

“Частково є. Займаюся репетиторством після уроків. Що спонукало? Мала заробітна плата. Тобто потрібно було шукати додатковий заробіток. [...] репетиторство допомагає трошки покращити фінансове становище.”

(Фокус-група вчителів Західного макрорегіону)

За свідченнями окремих учасників фокус-груп, частина вчителів (зокрема, у Південному та Східному макрорегіонах) розглядають репетиторство як можливість працювати в спокійному, індивідуальному форматі з дітьми, які потребують додаткової уваги, наприклад, з учнями та ученицями з ТОТ і тими, хто навчається за кордоном. Такий формат дає можливість забезпечити гнучкіший темп і точніше налаштувати освітній процес під потреби конкретної дитини.

¹⁴⁰ Відповідь на запитання “Чи є додаткові функції вчителя, які варто виокремити як окремі оплачувані ролі? І якщо так, то які саме?” (фокус-групова дискусія вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).



Водночас значна частина учасників фокус-груп зазначили, що не мають досвіду репетиторства. Респонденти пояснювали це низкою чинників, зокрема:

- браком часу через високе навчальне навантаження або поєднання кількох посад у школі;
- особистим небажанням додатково працювати поза межами школи;
- обмеженнями, встановленими договорами участі в освітніх програмах, зокрема “Навчай для України”;
- відсутністю попиту на їхні предмети, як-от музичне мистецтво чи фізична культура¹⁴¹.

“ Репетиторства немає, тому що, окрім того, що в мене навантаження високе в науковому ліцеї, у мене багато годин, у мене пів ставки методиста [...]”

(Фокус-група вчителів Південного макрорегіону)

Аналіз чинників, що суттєво впливають на рішення займатися репетиторством, у розрізі стажу (рис. 4.3) показує поєднання спільних закономірностей і відмінностей між групами вчителів, які мають різну кількість років стажу¹⁴². Найвищі показники за фінансовим чинником “додатковий дохід як доповнення до основної заробітної плати” демонструють учителі зі стажем від 4 до 9 (58,69%) та до 3 років (50,46%). Натомість ті, хто працює понад 30 років, визнають цей чинник суттєвим значно рідше (31,49%). Мотиви, пов’язані з освітньою підтримкою учнів та учениць, є актуальними для всіх категорій учителів зі стажем, але мають тенденцію до зростання. Зокрема, бажання допомогти подолати освітні втрати як чинник із суттєвим впливом вказали 36,76% респондентів зі стажем від 4 до 9 років і вже 44,96% — серед тих, хто працює понад 30 років. Схожим чином для вчителів із різним стажем зростає значення потреби підтримати учнів та учениць у підготовці до Національного мультипредметного тесту (НМТ) (від 24,94 до 43,18%) та олімпіад (від 21,05 до 50,44%). Можливість розвивати потенціал обдарованих учнів та учениць також частіше визнається суттєвим чинником серед

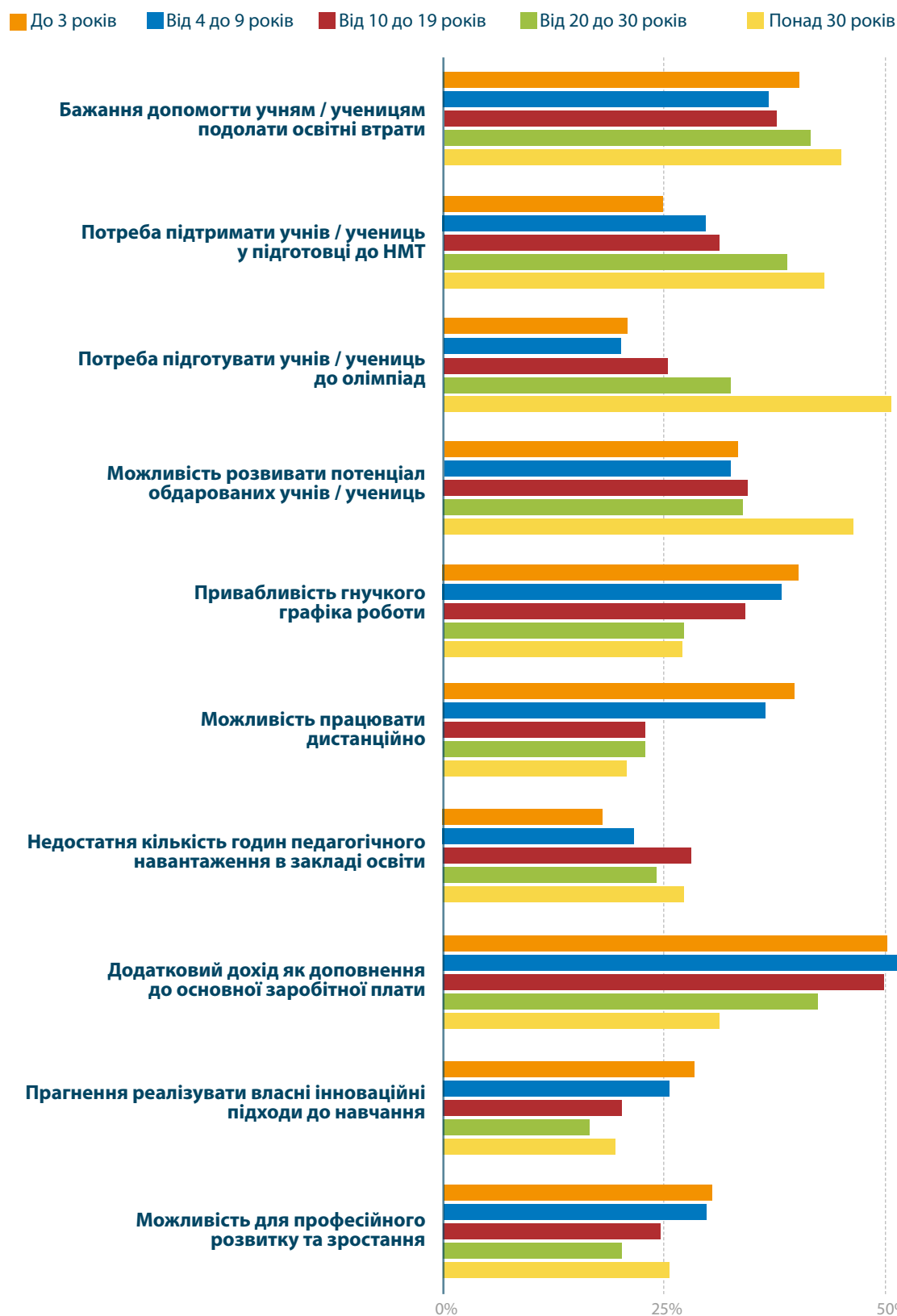
досвідченіших педагогів: від 33,49% (до 3 років) до 46,52% (понад 30 років). Водночас організаційні переваги, як-от привабливість гнучкого графіка роботи та можливість працювати дистанційно, частіше визнають суттєвими чинниками ті, хто має менший стаж, — 40,13 і 39,73% відповідно (до 3 років), натомість ці показники знижуються до 27,06 та 20,92% серед респондентів із понад 30 роками досвіду. Чинники реалізації інноваційних підходів до навчання та можливості для професійного розвитку і зростання демонструють схожу динаміку, частіше визнаються суттєвими на початку кар’єри (28,51 і 30,41% відповідно для стажу до 3 років) і меншою мірою — у вчителів зі стажем понад 30 років (19,69 та 25,58%).

Отже, зі зростанням професійного стажу змінюється структура чинників, що суттєво впливають на рішення щодо репетиторської діяльності: вчителі з невеликим педагогічним стажем частіше орієнтуються на фінансову вигоду, організаційну гнучкість і розвиток, тоді як ті, хто має тривалий досвід, більше зосереджені на підтримці учнів та учениць і роботі з учнями, які мають високі показники в навчанні.

¹⁴¹ Відповідь на запитання “Чи є репетиторство частиною Вашої професійної діяльності? Якщо так, поділіться, будь ласка, що спонукало Вас до цієї практики і як ця практика впливає на Вашу фінансову стабільність?” (опитування вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

¹⁴² Відповідь на запитання “За наявності репетиторської практики, якою мірою Вас спонукали стати репетитором перелічені чинники?” (опитування вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

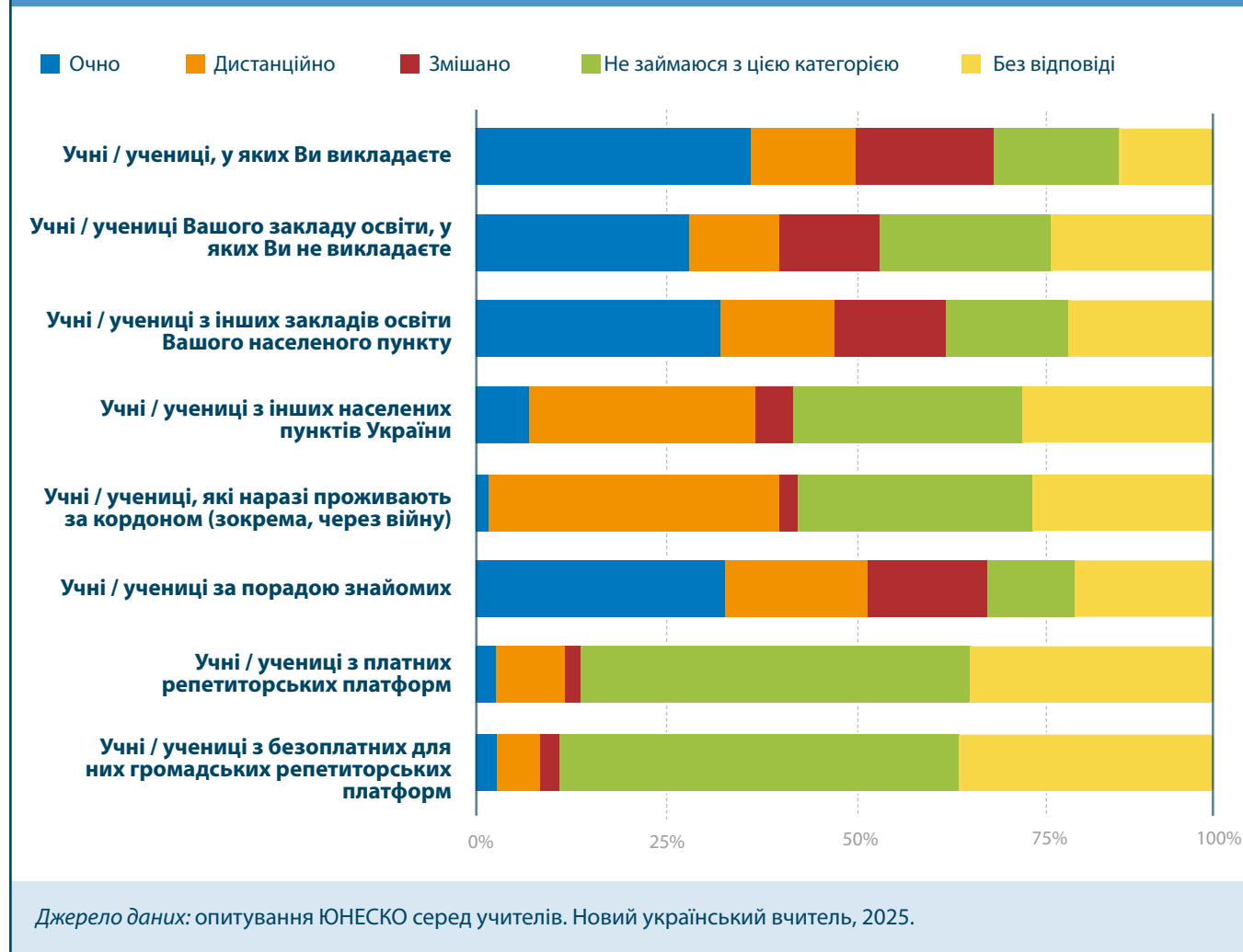
Рисунок 4.3. Чинники, які суттєво спонукають до репетиторської діяльності, у розрізі стажу — за даними вчителів, які займаються репетиторством, зі стажем роботи на відповідній посаді до 3 років ($n = 448$), від 4 до 9 років ($n = 225$), від 10 до 19 років ($n = 336$), від 20 до 30 років ($n = 492$), понад 30 років ($n = 574$)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед учителів. Новий український вчитель, 2025.

Аналіз даних опитування вчителів, які займаються репетиторською діяльністю (25,54% від загальної вибірки), засвідчує, що основну цільову аудиторію репетиторства становлять учні та учениці з безпосереднього освітнього та соціального оточення педагогів¹⁴³. Найчастіше вчителі працюють з учнями та ученицями власного закладу освіти, а також із закладів того самого населеного пункту. Дещо рідше репетиторські послуги надаються учням та ученицям з інших населених пунктів України, а найменш поширеним є залучення учнів та учениць, які нині проживають за кордоном (зокрема, через війну). Окремою категорією, яка також відіграє помітну роль у структурі попиту, є учні та учениці, залучені за порадою знайомих, що узгоджується з домінуванням механізмів довіри та рекомендацій у цій сфері (рис. 4.4).

Рисунок 4.4. Цільова аудиторія та формати репетиторської діяльності — за даними вчителів, які займаються репетиторством (n = 1207)



Учителі також демонструють готовність допомагати своїм учням та ученицям безоплатно — пояснювати матеріал, консультувати та підтримувати індивідуально. Кілька учасників фокус-групової дискусії беруть участь у громадських проєктах, спрямованих на надолуження освітніх втрат або підтримку дітей, що вони не вважають репетиторством, хоча отримують за це фінансову винагороду від організацій, які реалізують проєкти з подолання освітніх втрат¹⁴⁴.

¹⁴³ Відповідь на запитання "За наявності репетиторської практики, з якими категоріями учнів / учениць Ви займаєтесь та в якому форматі відбувається Ваша взаємодія?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

¹⁴⁴ Відповідь на запитання "Чи є репетиторство частиною Вашої професійної діяльності? Якщо так, поділіться, будь ласка, що спонукало Вас до цієї практики і як ця практика впливає на Вашу фінансову стабільність?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

“ [...] наприклад, я, починаючи з волонтерської діяльності, перейшов в громадські організації, які запросили, і я беру участь. Але це, я вважаю, це не репетиторство, це додаткова робота, або з малими групами, або один на один, залежно від того, який це проєкт [...]”.

(Фокус-група вчителів Центрального макрорегіону)



Резюме

Цільова аудиторія репетиторської діяльності вчителів охоплює переважно учнів та учениць із власного або сусідніх закладів освіти, тоді як учні з інших населених пунктів чи країн залучаються значно рідше. Особисті рекомендації є важливим каналом залучення учнів та учениць, тоді як робота через репетиторські платформи менш поширена. Загалом дискусії та відкриті відповіді демонструють, що репетиторство не є типовою чи бажаною практикою для вчителів, які брали участь в опитуванні, проте вони розуміють його поширеність серед колег і потребу в легалізованих формах додаткового заробітку.



Формування репетиторських пропозицій на ринку освітніх послуг України зумовлене насамперед підготовкою до складання державних іспитів учнів та учениць випускних класів та переведенням навчання в дистанційний або онлайн-формат в умовах повномасштабної війни.

За результатами дослідження підтверджено, що формування репетиторських пропозицій на ринку освітніх послуг України зумовлене насамперед підготовкою учнів випускних класів (9, 11 класів) до складання НМТ¹⁴⁵, а раніше — до ЗНО чи Державної підсумкової атестації (ДПА)¹⁴⁶. Згідно з даними О. Хмелевської, в Україні інтерес до пошуку репетиторів у 2008–2017 роках досяг найвищого рівня у вересні 2009 року, на другий рік після введення ЗНО (Хмелевська, 2017). Станом на 2024 рік, за результатами дослідження “Реформа профільної середньої освіти”, 50% опитаних учнів 10–11 класів користуються послугами репетиторів через недостатній рівень навчання в школі для вступу (43%) та рішення батьків (7%) (Київський міжнародний інститут соціології, Швейцарсько-український проєкт DECIDE, 2024). Відповідно, найбільшу популярність мають репетитори з предметів, які раніше були обов’язковими на ЗНО¹⁴⁷ або були необхідними абітурієнтам для вступу на обрану спеціальність, а зараз є обов’язковими на НМТ, — українська мова, математика, історія України (Buki.School, 2024).

¹⁴⁵ НМТ запроваджено у 2022 році. Це комп’ютерний онлайн-тест, що складався з трьох блоків: українська мова, математика та історія України. У 2025 році ці предмети залишилися обов’язковими. Абітурієнти мають можливість обрати на вибір інші предмети для складання тесту, зокрема українську літературу, одну з іноземних мов (англійську, німецьку, французьку або іспанську), біологію, хімію, фізику та географію (Український центр оцінювання якості освіти, 2025b).

¹⁴⁶ ДПА в Україні для учнів, які закінчують 4, 9 та 11 класи, скасовується кожного року рішенням Верховної Ради України з початку пандемії у 2020/2021 навчальному році. За даними УЦОЯО, у 2026 році буде розроблено та запропоновано для пілотування комп’ютерний тест для учнів, які закінчують 9 клас (Освітня Медіа, 2025a).

¹⁴⁷ За підсумками анкетування випускників шкіл 2015/2016 навчального року найпопулярнішими були такі предмети: англійська мова, інша іноземна мова, математика, хімія, фізика, українська мова. Цікаво, що значна частка опитаних зазначили, що готувалися з цих предметів із репетитором, який не був їхнім учителем, з оплатою його послуг (англійська мова — 62,10%, хімія — 53,20%, математика — 44,50%), ще частина вказали, що займалися додатково з учителем, який викладає у них цей предмет, і оплачували такі послуги (хімія — 18,50%, математика — 17,20%, українська мова — 16,70%) (Хмелевська, 2017).

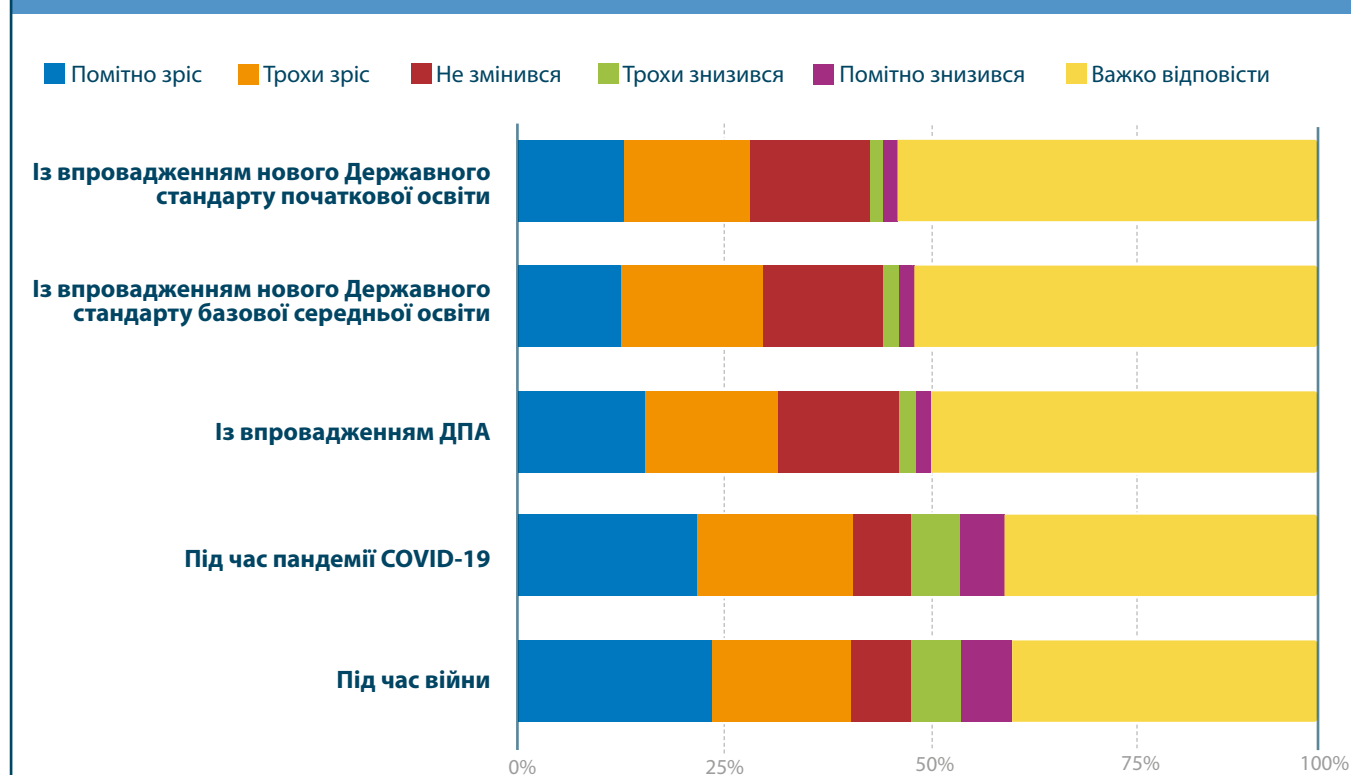
Вимушене закриття шкіл, запровадження обмежень на очні заняття та переведення навчання в дистанційний формат під час пандемії COVID-19 призвели до масштабних змін у системі освіти та мали безпосередній вплив на появу освітніх втрат та розривів. Як результат, попит на додаткові заняття з репетиторами, особливо онлайн, зріс, як і загальна кількість репетиторів у цей період. За даними ресурсу “Економічна правда” та репетиторської платформи Вукі, кількість зареєстрованих надавачів репетиторських послуг на платформі зросла в понад 20 разів у 2016–2020 роках, а найбільш стрімке зростання відбувалося у 2020–2021 роках (Економічна правда, 2021).

За даними Grand View Research, онлайн-репетиторство у світі демонструє стрімке зростання на тлі загального розширення ринку цифрової освіти (Інтерфакс-Україна,

2023). У 2023 році близько 49% учнів мали досвід онлайн-навчання, що посилює попит на індивідуальні цифрові заняття (Grand View Research, 2023). В Україні, за даними “Освіторія Медіа”, попит на послуги репетиторів зростає щороку в середньому на 15% (Освіторія Медіа, 2023).

Подібну динаміку попиту на репетиторство відображають і результати опитування вчителів (рис. 4.5)¹⁴⁸. Зокрема, помітне зростання попиту під час пандемії COVID-19 відзначили 22,48% респондентів, а під час війни — 24,36%. За словами респондентів, освітні реформи не стали основною причиною зростання попиту на репетиторство. Лише 13,23% з них пов'язали це з упровадженням нового Державного стандарту початкової освіти, 12,95% — з оновленням Державного стандарту базової середньої освіти, а 15,94% — із ДПА.

Рисунок 4.5. Динаміка попиту на репетиторство — за загальними даними вчителів (n = 4725)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед учителів. Новий український вчитель, 2025.

Разом із неформальними каналами поступово зростає роль онлайн-платформ для пошуку учнів та учениць і надання репетиторських послуг. Хоча більшість опитаних учителів не співпрацювали з такими платформами, їх значення посилюється після переходу до дистанційного навчання.

¹⁴⁸ Відповідь на запитання “На Вашу думку, чи вплинули наведені події на попит на репетиторські послуги? Якщо так, то яким чином?” (опитування вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

Результати аналізу кількісних показників репетиторських платформ¹⁴⁹ за обраними предметами узагальнено в таблиці 4.1¹⁵⁰. У ній наведено кількість зареєстрованих викладачів із таких предметів: українська мова, англійська мова, історія України, математика, хімія, біологія, фізика (станом на 11 серпня 2025 року).

Таблиця 4.1.

Кількість зареєстрованих репетиторів на платформах з обраних предметів станом на 11 серпня 2025 року

	Preply ¹⁵¹	Buki	Асоціація репетиторів України	Cererra	Superprof	Tema ¹⁵²	Nastavnyk ¹⁵³	Goal
Українська мова	255	4892	5372	125	3303	73	21	201
Англійська мова	1139	15 370	12 939	531	7430	158	18	516
Історія України	8 ¹⁵⁴	2509	2059	82	1234	32	6 ¹⁵⁵	68
Математика	124	6468	6409	268	4018	87	8 ¹⁵⁶	245
Хімія	15	1311	1441	80	616	23	10 ¹⁵⁷	64
Біологія	11	1686	1538	77	808	19	10 ¹⁵⁸	55
Фізика	14	992	1302	39	463	14	8 ¹⁵⁹	30

Джерело даних: на основі загальнодоступної інформації, розміщеної на вебсайтах репетиторських платформ Preply, BUKI, Асоціації репетиторів України, Cererra, Superprof, TeMa, Nastavnyk i Goal. Станом на 11 серпня 2025 року.

За результатами аналізу платформ, найбільше репетиторів зареєстровано з англійської мови (понад 16 тис. на різних платформах). Це свідчить про домінування цієї пропозиції на ринку репетиторських послуг, що, ймовірно, співвідноситься з високим попитом на цю дисципліну. Другим за чисельністю напрямом є математика. Значну частку займають також українська мова та предмети природничого профілю (фізика, хімія, біологія).

¹⁴⁹ Йдеться про репетиторські платформи Preply, Buki, "Асоціація репетиторів України", Cererra, Superprof, Tema, Nastavnyk, Goal.

¹⁵⁰ Дані отримано безпосередньо з пошукових систем відповідних платформ із застосуванням фільтрів за предметами.

¹⁵¹ Фільтр: володіння українською мовою.

¹⁵² Фільтр: володіння українською мовою.

¹⁵³ На платформі Nastavnyk під час пошуку за предметом надається кілька варіантів вибору. Зокрема, у переліку представлено такі позиції: "Історія України (ДПА)", "Історія України (ЗНО)", "Історія України та Всесвітня історія (5–9 класи)", "Історія України та Всесвітня історія (10–11 класи)", а також "Історія України". Кількісні результати пошуку репетиторів з історії України коливаються від 1 анкети для напрямку "Історія України (ДПА)" до 5 анкет для напрямку "Історія України (ЗНО)". Водночас одні й ті самі репетиторські профілі можуть бути відображені в результатах кількох зазначених категорій. З метою уникнення дублювання та плутанини до підсумкової таблиці було включено показники саме за фільтром: [назва предмета] (ЗНО).

¹⁵⁴ Фільтр: предмет "Історія".

¹⁵⁵ Фільтр: предмет "Історія України (ЗНО)".

¹⁵⁶ Фільтр: предмет "Математика (ЗНО)".

¹⁵⁷ Фільтр: предмет "Хімія (ЗНО)".

¹⁵⁸ Фільтр: предмет "Біологія (ЗНО)".

¹⁵⁹ Фільтр: предмет "Фізика (ЗНО)".



Резюме

Формування та динаміка репетиторських пропозицій в Україні визначаються передусім екзаменаційно орієнтованим попитом (підготовка до НМТ / ЗНО) та структурними кризами в освітній системі, спричиненими пандемією COVID-19 і повномасштабною війною. Зростання дистанційних та онлайн-форм навчання, освітні втрати й розриви, а також потреба в індивідуалізованій підтримці учнів та учениць посилюють роль репетиторства як компенсаторного механізму. Водночас репетиторство виконує не лише функцію підготовки до іспитів. У сукупності це засвідчує, що попит на репетиторські послуги в Україні є стійким, багатофакторним і тісно пов'язаним із системними викликами розвитку загальної середньої освіти.



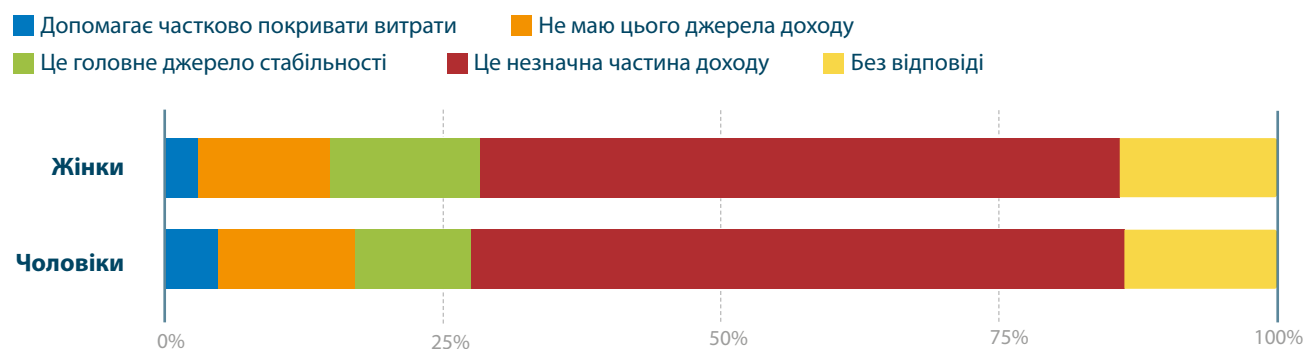
Репетиторство може створювати економічні стимули, що впливають на професійні рішення вчителів і кадрову стійкість шкіл.

Поширення репетиторства серед учителів слід розглядати не лише як реакцію на освітній попит (передусім підготовку до іспитів), а і як прояв ширших економічних стимулів у професії. Коли додаткова зайнятість у сфері приватних освітніх послуг забезпечує вищі та більш гнучкі доходи, вона може впливати на рішення педагогів щодо розподілу часу, професійних пріоритетів і, у перспективі, щодо залишення роботи в закладі освіти.

З-поміж складників загального доходу, які часто доповнюють заробітну плату з метою налагодження особистої фінансової стабільності, репетиторство є

помітним додатковим джерелом доходу¹⁶⁰. Попри те що лише 3,07% респондентів відзначили його як головне джерело постійних доходів, для 13,12% репетиторство становить незначну частину доходу, а 11,94% воно допомагає частково покривати витрати на життя. Аналіз у гендерному розрізі (рис. 4.6) свідчить, що значущість репетиторства як головного джерела стабільного доходу частіше відзначали чоловіки (4,65%) порівняно із жінками (2,81%). Репетиторство як спосіб часткового покриття витрат вказали 11,87% жінок і 12,25% чоловіків. Про його незначну роль у власному доході повідомили 13,57% жінок і 10,54% чоловіків.

Рисунок 4.6. Значущість доходів від репетиторства для загального доходу в гендерному розрізі — за даними жінок (n = 4052) і чоловіків (n = 645)

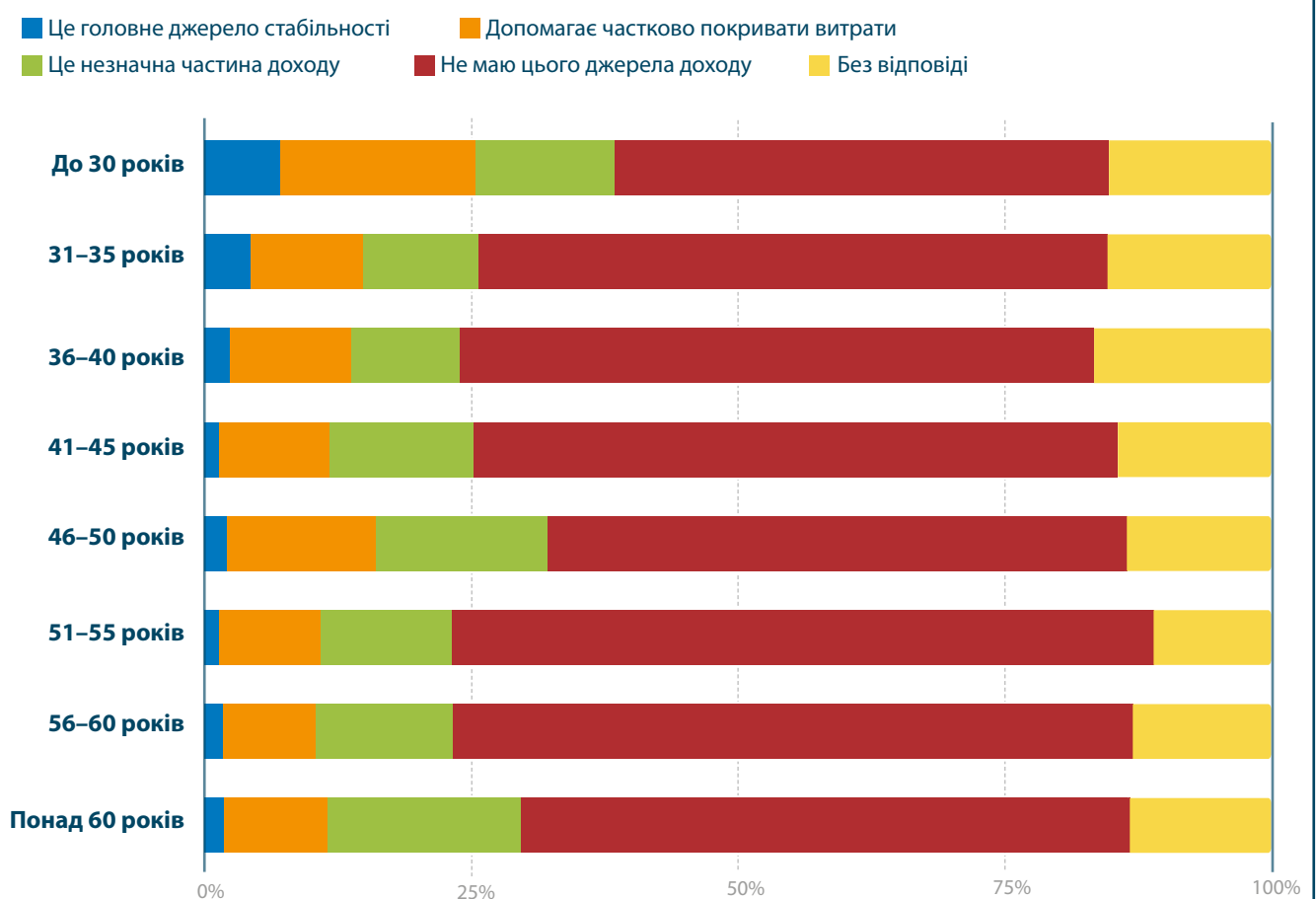


Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед учителів. Новий український вчитель, 2025.

¹⁶⁰ Відповідь на запитання "Наскільки значущим для Вашого загального доходу є кожне з перелічених джерел?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Аналіз у віковому розрізі¹⁶¹ (рис. 4.7) свідчить, що репетиторство як головне джерело матеріальної стабільності найчастіше відзначають саме молоді респонденти: у віковій групі до 30 років цей варіант обрали 7,24%. В інших вікових категоріях ці показники значно нижчі — від 4,34% (31–35 років) до 1,48% (41–45 років), із незначним підвищенням у групі вчителів старше 60 років (1,87%). Найбільша частка тих, хто вказує, що репетиторство допомагає частково покривати витрати, також припадає на вікову групу до 30 років — 18,23%. У старших категоріях цей показник поступово зменшується: від 13,96% (46–50 років) до 8,78% (56–60 років). Крім того, саме серед молодих учителів найменша частка тих, хто вважає репетиторство незначною складовою доходу — 12,98%, тоді як у старших вікових групах ця частка поступово зростає, досягаючи 17,99% у групі вчителів понад 60 років.

Рисунок 4.7. Значущість доходів від репетиторства для загального доходу у віковому розрізі — за даними вчителів до 30 років (n = 801), 31–35 років (n = 576), 36–40 років (n = 609), 41–45 років (n = 542), 46–50 років (n = 573), 51–55 років (n = 729), 56–60 років (n = 467), понад 60 років (n = 428)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед учителів. Новий український вчитель, 2025.

¹⁶¹ Відповідь на запитання "Наскільки значущим для Вашого загального доходу є кожне з перелічених джерел?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Одним із ключових стимулів до легалізації репетиторської діяльності респонденти називають можливість зарахування такої практики до страхового (соціального) стажу: цей чинник найчастіше відзначали 44,57% учителів із репетиторською практикою (рис. 4.8). Водночас приблизно третина респондентів вказали важливість захисту трудових прав (31,48%), пільгове оподаткування (30,49%) та підвищення довіри й професійного статусу (31,90%)¹⁶².

Рисунок 4.8. Сприятливі чинники легалізації репетиторської діяльності, визначені вчителями, які займаються репетиторством, — за даними вчителів із наявною практикою репетиторської діяльності (n = 1207)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед учителів. Новий український вчитель, 2025.

Для частини педагогів репетиторство створює реалістичну можливість отримувати дохід, порівнянний або вищий за шкільну заробітну плату, зокрема, за рахунок гнучкого ціноутворення та ширшого попиту на індивідуальні заняття. Для ілюстрації цього твердження було здійснено розрахунки на основі даних про мінімальні, середні та максимальні ціни одного заняття тривалістю 45–60 хвилин, які демонструють суттєву варіативність залежно від предмета та платформи.

Найвищі ставки можуть сягати 2000–5500 грн за заняття (наприклад, фізика — 5500 грн, англійська — 4158 грн). Водночас мінімальні ціни значно нижчі: на більшості платформ можна знайти заняття в діапазоні 50–150 грн. Середні ціни також суттєво варіюються залежно від платформи: від 193 до 975 грн за заняття.

На основі середніх цін за заняття з різних предметів на різних платформах було розраховано потенційний місячний дохід репетитора за умови проведення двох занять на день протягом 20 робочих днів. Загалом найвищі доходи пов'язані з викладанням англійської мови (до 39 000 грн) та біології (28 720 грн), тоді як історія України (7720 грн) має нижчі ставки.

Розмір зарплати вчителя першої категорії становив у 2025 році 13 906 грн, а вчителя вищої категорії з доплатами та надбавками — близько 14 759 грн (Освіторія Медіа, 2025б).

Отримані дані переконливо свідчать, що репетиторство в сучасних умовах функціонує не лише як додаткова педагогічна практика, а і як економічно приваблива альтернатива або доповнення до роботи в ЗЗСО.

¹⁶² Відповідь на запитання "На Вашу думку, які чинники можуть мотивувати вчителів здійснювати репетиторську діяльність офіційно?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).



Резюме

Репетиторство в Україні є не лише відповіддю на освітній попит, а й економічною реакцією вчителів на обмежені можливості досягти фінансової стабільності в шкільній освіті. Для більшості педагогів, особливо на початку кар'єри, ключовим мотивом репетиторської діяльності є додатковий дохід, а також гнучкий графік і можливість дистанційної роботи; для досвідченіших учителів зростає значущість освітніх мотивів — підтримка учнів та учениць і робота з учнями з високим рівнем успішності. Хоча для більшості репетиторство не є основним джерелом доходу, порівняльний аналіз показує, що потенційний заробіток від репетиторських занять часто суттєво перевищує шкільну заробітну плату, навіть за помірного навантаження. Це створює структурний стимул до перерозподілу часу на користь приватних освітніх послуг і підвищує ризики втрати кадрів ЗЗСО.



Поєднання роботи на посаді вчителя з репетиторською діяльністю в оцінках педагогів найчастіше пов'язується з підвищенням навантаженням, можливими ознаками професійного виснаження та складнощами в збереженні балансу між роботою й особистим життям.

Поширення репетиторської діяльності серед учителів, зумовлене передусім економічними чинниками та зростанням попиту на індивідуальні освітні послуги, супроводжується низкою системних викликів. В умовах обмежених ресурсів, високого навантаження та невідповідності між обсягом виконуваних обов'язків і рівнем оплати праці репетиторство для частини вчителів стає вимушеною стратегією фінансової стабілізації. Нижче проаналізовано, які виклики з'являються у вчителів у зв'язку з додатковим педагогічним навантаженням.

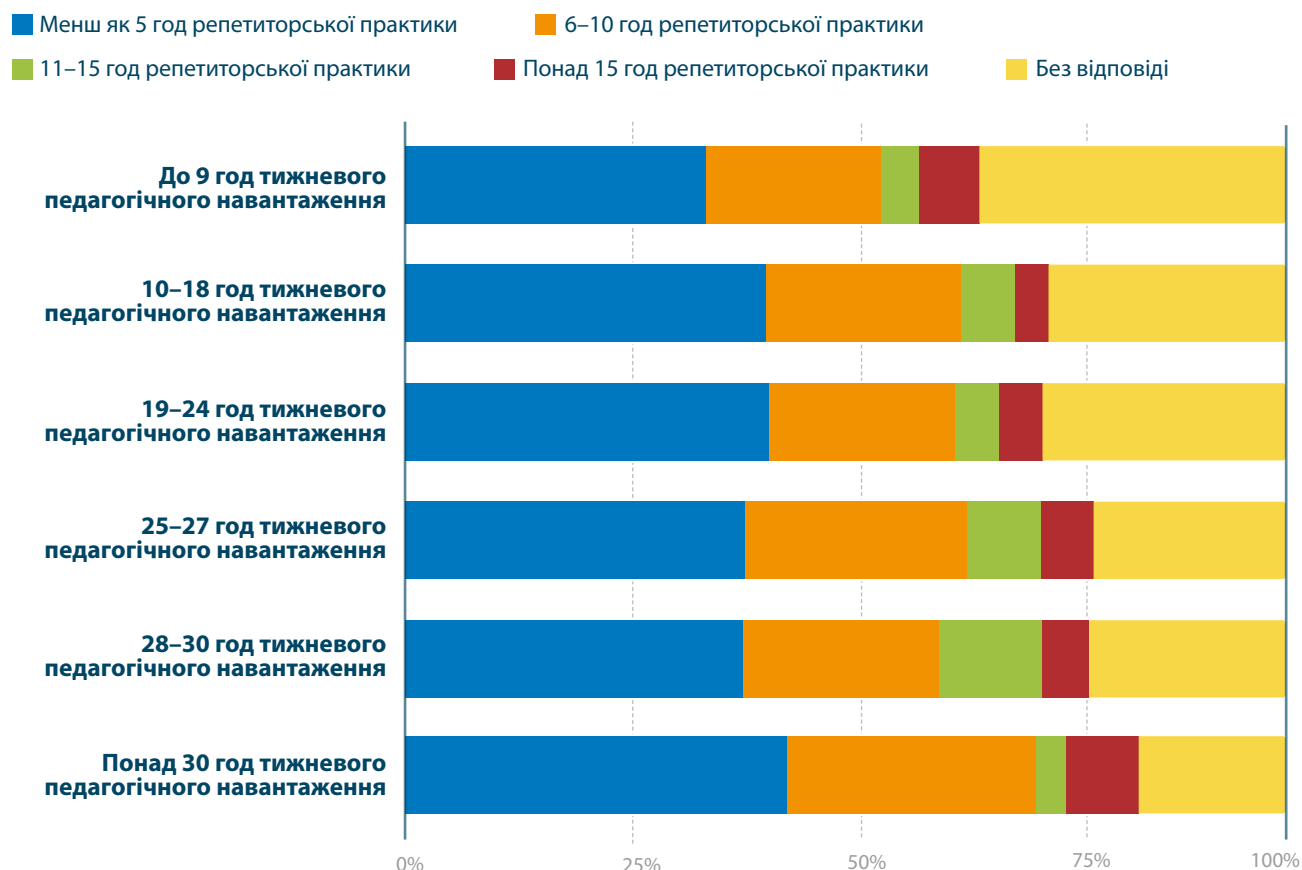
Аналіз часу, який учителі з різним педагогічним навантаженням щотижня приділяють репетиторській діяльності (рис. 4.9), виявляє помітні відмінності залежно від обсягу основної зайнятості¹⁶³. Загалом, незалежно від обсягу педагогічного навантаження, репетиторство найчастіше має помірний часовий обсяг (кілька годин на тиждень). Однак серед учителів із вищим навчальним навантаженням частіше трапляються випадки регулярної зайнятості репетиторством, тоді як у групі з найменшим навантаженням помітно більше респондентів не надали відповіді щодо витраченого часу. Водночас найвищі часові обсяги репетиторства фіксуються рідко в усіх групах і не демонструють однозначного зростання разом із педагогічним навантаженням.

Аналіз тривалості часу, який учителі щотижня присвячують репетиторській діяльності, в гендерному розрізі демонструє переважання помірного залучення в обох групах. Чоловіки частіше повідомляють про більш тривалу щотижневу зайнятість репетиторством: по 11–15 годин і понад 15 годин зазначили 8,11% респондентів. Серед жінок ці показники нижчі: по 11–15 годин витрачають 5,79% і понад 15 годин — 4,71%¹⁶⁴.

¹⁶³ Відповідь на запитання "За наявності репетиторської практики скільки годин на тиждень зазвичай Ви приділяєте цій діяльності?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

¹⁶⁴ Відповідь на запитання "За наявності репетиторської практики скільки годин на тиждень зазвичай Ви приділяєте цій діяльності?" (опитування вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Рисунок 4.9. Час, який приділяється репетиторській діяльності, в розрізі педагогічного навантаження — за даними вчителів, які займаються репетиторством із різним педагогічним навантаженням: до 9 годин ($n = 161$), 10–18 годин ($n = 396$), 19–24 години ($n = 716$), 25–27 годин ($n = 288$), 28–30 годин ($n = 94$), понад 30 годин ($n = 60$)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед учителів. Новий український вчитель, 2025.

Отже, результати опитування свідчать, що значна частина вчителів, які займаються репетиторством, приділяють цій діяльності до 10 годин на тиждень, проте в окремих випадках обсяг часу перевищує 15 годин, що за умов високого педагогічного навантаження (18–30 годин на тиждень) може створювати ризики професійного перевантаження. Загалом простежується тенденція до зменшення кількості годин (до 5 годин), відведених на заняття репетиторством, за наявності максимального педагогічного навантаження в школі (понад 30 годин на тиждень). Водночас різниця між групами з найбільшим і найменшим шкільним навантаженням серед тих, хто приділяє репетиторству понад 15 годин на тиждень, невелика: 8,33% у групі понад 30 годин і 6,83% у групі до 9 годин.

Учасники фокус-групових дискусій зазначають, що поєднання шкільної роботи з репетиторством збільшує загальне навантаження та веде до втоми, ускладнюючи збереження балансу між професійним і приватним життям. У цьому контексті підвищення базової заробітної плати вчителів, на думку учасників, могло б зменшити залежність від додаткових заробітків і частково знизити ризики професійного виснаження¹⁶⁵.

¹⁶⁵ Відповідь на запитання "Чи є репетиторство частиною Вашої професійної діяльності? Якщо так, поділіться, будь ласка, що спонукало Вас до цієї практики і як ця практика впливає на Вашу фінансову стабільність?" (фокус-групова дискусія вчителів ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

“ Репетиторство від мене забирає багато часу. Я приходжу додому о дев’ятій годині. А ще потрібно підготуватися до наступного дня роботи [...] Тож заробітна зарплата потребує [...] значного підвищення, бо ціни зростають.

(Фокус-група вчителів Західного макрорегіону)

Загалом дані опитування вчителів свідчать про те, що респонденти у своїх оцінках насамперед зосереджуються на особистісному вимірі викликів, пов’язаних із поєднанням роботи на посаді учителя та репетиторської діяльності (рис. 4.10)¹⁶⁶. Найбільше занепокоєння викликають: професійне виснаження й емоційне вигорання (53,60%) і складність збереження балансу між роботою та особистим життям (46,81%). Менш значущими серед потенційних ризиків визначені зниження якості виконання трудових функцій (15,08%), необ’єктивне оцінювання (7,32%) та найменш — погіршення іміджу закладу освіти (2,24%). Водночас 23,78% учителів не вбачають жодних ризиків, а 13,59% респондентів не змогли однозначно відповісти на це запитання.

Рисунок 4.10. Виклики поєднання посади вчителя й репетиторства, визначені вчителями, які займаються репетиторством, — за даними вчителів із наявною практикою репетиторської діяльності (n = 1207)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед учителів. Новий український вчитель, 2025.

¹⁶⁶ Відповідь на запитання “На Вашу думку, з якими викликами може бути пов’язане поєднання посади вчителя з репетиторством?” (опитування вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).



Резюме

Кількісні та якісні дані свідчать, що поєднання роботи в ЗЗСО з репетиторською діяльністю частина вчителів сприймають як чинник додаткового навантаження. Водночас для більшості педагогів репетиторство має обмежений часовий обсяг (до 10 годин на тиждень) і виконує функцію додаткового джерела доходу. У відповідях респондентів найчастіше згадуються труднощі з підтриманням балансу між роботою та особистим життям і відчуття професійної втоми, тоді як інші потенційні ризики, зокрема вплив на якість роботи чи етичні питання, оцінюються значно рідше. Загалом результати дослідження вказують, що репетиторство для частини педагогів є адаптаційною стратегією до економічних умов, однак у поєднанні з високим педагогічним навантаженням може створювати додатковий тиск на робочий час і самопочуття вчителів.

4.3. Оплата праці вчителів та приватне репетиторство: міжнародний досвід

У багатьох країнах Європи рівень оплати праці вчителів залежить від стажу (кількості років роботи). Найвищого рівня оплати вчителі досягають на пізніх етапах кар'єри (від 12 до 42 років стажу). У майже половині країн Європи розмір заробітної плати на піку кар'єри вчителів перевищує стартовий рівень більше ніж удвічі. Вчителі також можуть отримувати різні типи винагород за виконання додаткових завдань, активну участь у підвищенні кваліфікації та високу результативність роботи (European Commission, 2025). Згідно з даними дослідження ОЕСР, фактична заробітна плата вчителів, які працюють на повну ставку в державних школах середньої освіти, становить 84% від заробітної плати працівників із вищою освітою в середньому по країнах ОЕСР, коливаючись від 49% в Угорщині до 151% в Коста-Риці (OECD, 2024).

У 2022/2023 навчальному році мінімальні заробітні плати кваліфікованих учителів базової середньої освіти зросли в більшості європейських країн. Проте з урахуванням інфляції купівельна спроможність зросла (від 1 до 30%) лише в 16 країнах, зокрема в Угорщині, Болгарії, Румунії, Польщі, Литві, Естонії, Бельгії, Нідерландах, Ірландії. У 16 країнах зафіксовано зниження (від 1 до 10%) купівельної спроможності, а саме: у Фінляндії, Швеції, Латвії, Греції, Сербії, Німеччині, Італії, Португалії, Австрії, Чехії, Словацькій Республіці. У 4 країнах суттєвих змін не відбулося (менше ніж 0,50%), до них належать Іспанія, Норвегія, Данія, Словенія (European Commission, 2025).

Вивчення залученості до репетиторської діяльності вчителів у розрізі міжнародного досвіду уможливило розуміння, що приватне репетиторство стало глобальним явищем та набуло значного поширення в багатьох країнах. Зокрема, в Єгипті, Греції, Маврикії та М'янмі понад 70% учнів відвідують приватні репетиторські заняття паралельно з регулярним навчанням у школі (Bray, 2025). Також репетиторство має суттєвий фінансовий обсяг, що прогнозовано зростає (у 2024 році обсяг світового ринку репетиторських послуг оцінювався в 177,2 млрд доларів США, а до 2030 року він досягне 295,1 млрд доларів США при середньорічному темпі зростання на 8,90% (Global Industry Analysts, 2025)).

Визнаючи далекосяжні наслідки прискореного розвитку приватного репетиторства, ЮНЕСКО у звіті "Які погляди

на те, що таке навчання? Перспективи, стратегії та практики в приватному репетиторстві" (2025) наголошує, що воно відіграє як *позитивну* (більша доступність та гнучкість варіантів навчання, розширення вибору освітніх послуг для батьків), так і *негативну* (стійка соціальна нерівність, академічне навантаження на учнів, обтяження сімейного бюджету, зміщення акцентів у навчанні на підготовку до важливих іспитів) *ролі*. Примітно, що навіть шкільний персонал має контрверсійні погляди. Деякі адміністратори та вчителі негативно ставляться до репетиторства як явища, вважаючи його критикою діяльності їхньої школи. Вони також розглядають додаткові заняття як втручання в освітній процес, особливо коли учні зазнають перевтоми та/або отримують знання, які суперечать шкільному курсу. Натомість інші вважають додаткові заняття корисним доповненням, якщо вони підтримують навчання учнів та учениць (UNESCO, 2025b).

У багатьох країнах діють певні обмеження щодо надання репетиторських послуг вчителями, які практикують. У низці країн органи влади забороняють учителям надавати репетиторські послуги лише учням, яких вони навчають, маючи на меті зменшити ризик, що вчителі навмисно скорочуватимуть зміст уроків, щоб змусити учнів платити за вивчення повноцінного змісту під час додаткових занять. В інших країнах органи влади забороняють усім учителям-практикам надавати приватні репетиторські послуги, щоб уникнути нехтування ними своїми державними обов'язками під тиском конкурентних приватних видів діяльності. На противагу цьому, уряди деяких країн не заохочують учителів надавати приватні репетиторські послуги, зазвичай покладаючись на шкільні органи управління, які контролюють таку практику та реагують на випадки надмірного втручання вчителів; а деякі уряди надають офіційний дозвіл на проведення приватних уроків за певних обставин. Більшість країн не має відповідного законодавства для забезпечення дотримання вчителями встановлених правил (Bray, 2024).

Загалом директори, адміністративний персонал та вчителі в школах можуть мати різні погляди на приватне репетиторство. У звіті ЮНЕСКО наголошується на доцільності обговорення та врегулювання цих питань на локальному рівні за участі шкільної адміністрації та вчителів.

Навіть якщо уряди дотримуються політики невтручання, школи можуть мати внутрішні правила, наприклад, забороняти вчителям надавати приватні уроки учням, яких вони навчають; будь-яким іншим учням школи, у якій вони працюють; учням будь-якої школи, розташованої в тому ж населеному пункті. Як альтернативний захід школи можуть самі активно організовувати репетиторство, залучаючи до співпраці вчителів, які в них працюють (UNESCO, 2025b). Урядам переважної більшості країн необхідно розробити складні правила для регулювання приватного репетиторства з урахуванням згоди всіх зацікавлених сторін на основі різних типів взаємозв'язку, взаємозалежності та соціальної злагоди (Bray, 2025).



ЮНЕСКО, розробляючи рекомендації щодо зменшення впливу репетиторства на системи освіти, зауважує, що є декілька способів зниження попиту на нього, а саме:

- Поліпшення якості державної шкільної освіти. Це вимагає належного фінансування, що є питанням не тільки економічної спроможності, а й політичних пріоритетів; підтримки та консультацій для шкіл у різних регіонах і громадах; розроблення й дотримання конкретних критеріїв якості освіти. Проте такий підхід спрацьовує не завжди, адже країни з потужними шкільними системами, такі як Сінгапур, Японія та Республіка Корея, мають набагато більші обсяги приватного репетиторства, ніж деякі країни зі слабкими шкільними системами в Африці. Це явище відображає попит батьків та їхню здатність оплачувати додаткове навчання в умовах конкуренції.
- Трансформація структури та методів оцінювання результатів навчання. Як зазначалося, попит на приватні репетиторські послуги зазвичай досягає піка безпосередньо перед важливими іспитами, що особливо помітно перед завершенням середньої школи. Існує припущення, що, зменшивши важливість оцінювання, можна врегулювати попит на приватні репетиторські послуги (UNESCO, 2025b).

Згідно з дослідженням ОЕСР, збільшення конкурентоспроможності заробітної плати вчителів також може сприяти зменшенню їхньої зацікавленості в наданні приватних репетиторських послуг, що сприятиме посиленню рівності в освіті (OECD, 2017).

Досвід різних країн світу свідчить, що інвестиції в індивідуальні й малогрупові програми репетиторства можуть відіграти значну роль у забезпеченні реалізації потенціалу дітей із незахищених верств населення. Порівняно майже з усіма іншими видами репетиторства високоінтенсивне індивідуальне репетиторство (декілька разів на тиждень з кваліфікованим учителем за програмою, що відповідає шкільному навчанню) є надзвичайно ефективним для подолання значних прогалин у навчанні та підтримки вчасного закінчення школи, а також переходу до вищої освіти або професійної підготовки, що часто є передумовою для повноцінної майбутньої участі в ринку праці країни. Австралія, Нідерланди, Англія та США надали значне фінансування для програм репетиторства як частину своїх планів відновлення шкільної освіти, зокрема після пандемії COVID-19 (Gallagher-Mackay et al., 2022).



Резюме

У більшості європейських країн зарплата вчителів значною мірою залежить від стажу, а найвищий рівень оплати досягається на пізніших етапах кар'єри. Попри зростання номінальних зарплат, їхня реальна купівельна спроможність зростала не всюди. Додаткові виплати часто пов'язані з додатковими функціями, професійним розвитком або результативністю.



Резюме

Приватне репетиторство є поширеним джерелом додаткового заробітку вчителів і водночас глобальним освітнім явищем. Воно може підтримувати учнів і допомагати долати освітні втрати, але також посилює соціальну нерівність, перевантаження учнів і тиск на сімейні бюджети. Підходи до його регулювання в різних країнах різняться.

Для зменшення надмірного попиту на приватні заняття рекомендується підвищувати якість шкільної освіти, вдосконалювати оцінювання результатів навчання та підвищувати конкурентоспроможність учительських зарплат. Цільові програми репетиторства для вразливих груп можуть бути дієвим інструментом подолання освітніх втрат і підтримки рівності.

РОЗДІЛ 5

ВІДБІР, ПІДГОТОВКА ТА РОЛЬ ДИРЕКТОРІВ ШКІЛ У РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ



© UNESCO / Alona Zinchenko

У розділі проаналізовано вимоги до добору директорів шкіл в українському законодавстві, схарактеризовано їхній профіль, а також розкрито особливості їхньої підготовки, професійного розвитку та кар'єрних можливостей у національному контексті й міжнародному вимірі. Окрему увагу приділено ролі директорів у реалізації кадрової політики закладу освіти, зокрема нормативному регулюванню та практикам добору, підтримки, мотивації та стимулювання професійного розвитку вчителів.

Цілісне уявлення про управління кадровим потенціалом директорів шкіл у прив'язці до їхньої кар'єрної траєкторії, підготовки та управлінської ролі сформовано на основі відповідей на дослідницькі питання про правила та процедури добору директорів шкіл, що передбачені українським законодавством; вимоги до підготовки та професійного розвитку директорів; можливості для їхнього кар'єрного зростання. Окрему увагу приділено аналізу ключових викликів, із якими зіштовхуються директори шкіл у процесі організації діяльності ЗЗСО в умовах воєнного стану, що діє в Україні.

5.1. Добір директорів шкіл: нормативні вимоги та практика реалізації



В Україні запроваджено конкурсний відбір директорів шкіл, проте на практиці не завжди забезпечено прозорість і конкурентність під час процедури добору й призначення на посаду.

Правові вимоги до кандидатів на посаду директора школи визначено Законом України “Про повну загальну середню освіту” (Верховна Рада, Україна, 2020). Відповідно до статті 38, директором може бути призначена особа з громадянством України, вільним володінням державною мовою¹⁶⁷, вищою освітою не нижче ступеня магістра (спеціаліста) та педагогічним / науково-педагогічним стажем щонайменше три роки (обов’язково для державних / комунальних шкіл і необов’язково для приватних). Додатково враховуються організаторські здібності та стан здоров’я, що дає змогу виконувати професійні обов’язки¹⁶⁸.

Водночас законодавство не встановлює окремої вимоги щодо управлінської чи менеджерської підготовки кандидатів. Натомість професійний стандарт “Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти”

(Міністерство економіки, Україна, 2021) конкретизує компетентності, очікувані від директора: стратегічне управління розвитком і ресурсами закладу освіти, організаційний менеджмент і лідерство, забезпечення якості освіти та інноваційності, а також партнерства й комунікація з ключовими стейкхолдерами.

Процедура конкурсного відбору директорів шкіл в Україні регламентується статтею 39 Закону України “Про повну загальну середню освіту” (Верховна Рада, Україна, 2020). Керівники державних і комунальних ЗЗСО обираються за результатами відкритого конкурсу, що проводиться відповідно до затвердженого засновником положення, тоді як керівники приватних і корпоративних закладів призначаються засновником згідно з установчими документами. Процедура відбору складається з послідовних кроків, наведених на рис. 5.1.

Рисунок 5.1. Процедура конкурсного відбору директорів шкіл в Україні

1

Оголошення конкурсу

Публікація вимог до кандидатів, умов проведення конкурсу та строків подання документів.

2

Прийом документів

Кандидати подають необхідні документи для участі в конкурсі.

⌚ 20–30 календарних днів з дня оголошення

¹⁶⁷ Ця норма підтверджується ч. 5 ст. 39 Закону України “Про повну загальну середню освіту” (Верховна Рада, Україна, 2020).

¹⁶⁸ Законодавство також визначає обмеження щодо призначення на посаду: директором не може бути особа з обмеженою дієздатністю, із судимістю за злочин, позбавлена права обіймати відповідні посади, визнана судом винною в корупційних правопорушеннях або така, що підпадає під заборони Закону України “Про очищення влади” (Верховна Рада, Україна, 20146).

3

Перевірка документів

Конкурсна комісія перевіряє відповідність кандидатів вимогам чинного законодавства.

🕒 5 робочих днів

4

Конкурсні випробування

Оцінювання кандидатів у три послідовних етапи:

A

Знання законодавства

Письмове або комп'ютерне тестування.

B

Професійні компетентності

Вирішення письмового ситуаційного завдання.

B

Публічна презентація

Представлення перспективного плану розвитку закладу.

5

Визначення переможця

Комісія формує рейтинг кандидатів за результатами випробувань та оголошує переможця.

🕒 2 робочих дні після завершення випробувань

6

Призначення на посаду

Укладання контракту з переможцем конкурсу.

Джерело даних: на основі Закону України «Про повну загальну середню освіту» (Верховна Рада України, 2020).

Чинна нормативна база передбачає проведення конкурсного відбору на посаду керівника закладу освіти у двох визначених законодавством випадках: при заснуванні нової установи та при припиненні — плановому або достроковому — попереднього трудового договору. Процедура відбору обмежена двомісячним строком і регламентується вимогами щодо прозорості: обов'язкова публікація умов конкурсу, відеофіксація засідань та публічне оприлюднення результатів.

Інституційну основу відбору утворює конкурсна комісія, сформована засновником¹⁶⁹ на паритетних засадах із залученням представників органів місцевого самоврядування, державної адміністрації та структур громадянського суспільства. Така модель відображає ширшу тенденцію до децентралізованого врядування в освіті, що спостерігається в низці країн із перехідними системами управління. Оцінювання кандидатів здійснюється за трикомпонентною схемою, яка поєднує перевірку знань освітнього законодавства, виконання ситуаційного завдання та публічний захист програми розвитку закладу.

¹⁶⁹ Залежно від форми власності закладу освіти засновником для комунальних закладів може бути відповідна місцева рада (міська, селищна, сільська, обласна) від імені територіальної громади, а для державних — орган державної влади, до сфери управління якого належить заклад (наприклад, МОН або обласна держадміністрація).

Переможець конкурсу отримує строковий трудовий договір, структура якого передбачає початковий дворічний період із наступним можливим продовженням до шести років без повторного конкурсу — за умови підтвердженої результативності. Законодавство обмежує перебування однієї особи на посаді директора конкретного закладу двома каденціями поспіль, після чого вона може реалізувати своє право на участь у конкурсі в іншому закладі або повернутися до попереднього після обов'язкової перерви тривалістю в одну каденцію. Зазначений механізм ротатії покликаний забезпечити інституційне оновлення, зберігаючи водночас наступність управлінського досвіду в системі.

Результати опитування директорів шкіл¹⁷⁰ показали, що близько двох третин респондентів із різних регіонів України стикалися з окремими труднощами в процесі конкурсного відбору. Зокрема, найчастіше вони акцентують на значному емоційному навантаженні, високому рівні стресу й обмеженій підтримці. Так, хоча 35,80% респондентів зазначили, що процес конкурсного відбору був легким, 64,20% так чи інакше вказали на наявність труднощів, а саме: недостатній управлінський досвід на момент участі відзначили 21,80% респондентів; психологічний тиск відчували 17,40% опитаних; обмежений доступ до підтримки у вигляді бажаних консультацій і менторства був суттєвим для 5,40% кандидатів на посади директорів. Такі бар'єри, як політична або адміністративна заангажованість (5,10%), брак інформації про вимоги та етапи конкурсу (4,30%), нездорова конкуренція між кандидатами (3,30%), непрозорість конкурсних процедур (2,30%), ідентифікувалися меншою часткою респондентів.



Натомість у відкритих відповідях, отриманих у межах опитування директорів шкіл, вони зазначали про призначення без конкурсної процедури (через воєнний стан, попереднє законодавство, статус в. о. директора або специфіку посади, як-от завідувач філії)¹⁷¹, наприклад:

- "Не проходила конкурс, виконуюча обов'язки директора школи з 2022 року, директор мобілізований до ЗСУ".
- "Призначена засновником виконувати обов'язки директора без конкурсного відбору як заступник".
- "Призначений поза конкурсом головою селищної ради через відсутність кандидатів".

У межах фокус-групової дискусії директорам шкіл пропонували поділитися досвідом проходження конкурсної процедури. Оцінювання чинної моделі конкурсного відбору директорів шкіл учасниками фокус-груп демонструє поєднання визнання її необхідності та критики щодо фактичної реалізації. Учасники фокус-групової дискусії загалом підтримують конкурсний відбір як інструмент прозорості оновлення управлінських кадрів, однак підкреслюють, що реальна ефективність процедури значною мірою залежить від локального контексту, зокрема складу комісій та рівня доброчесності засновників. Серед ключових викликів учасники фокус-групової дискусії називають упередженість конкурсних комісій, політичний вплив засновників, низьку конкуренцію та нерівномірність процедур між громадами¹⁷².

¹⁷⁰ Відповідь на запитання "Чи виникали у Вас будь-які труднощі під час участі в конкурсі на посаду директора? Якщо так, які саме?" (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

¹⁷¹ Відповідь на запитання "Чи виникали у Вас будь-які труднощі під час участі в конкурсі на посаду директора? Якщо так, які саме?" (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

¹⁷² Відповідь на запитання "Як Ви оцінюєте ефективність чинної моделі конкурсного відбору директорів шкіл?" (фокус-групові дискусії директорів шкіл ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

“ [...] я за конкурсний відбір. Але, мені здається, склад комісій повинен бути абсолютно [...] недотичним [...] до тої громади, де відбувається конкурс. Мені здається, туди повинні входити представники Державної служби якості освіти, незалежні. Певним підтвердженням тому, що показує практика і досвід, все одно упередженість цього конкурсу на місцях відбувається.

(Фокус-група директорів шкіл Південного макрорегіону)

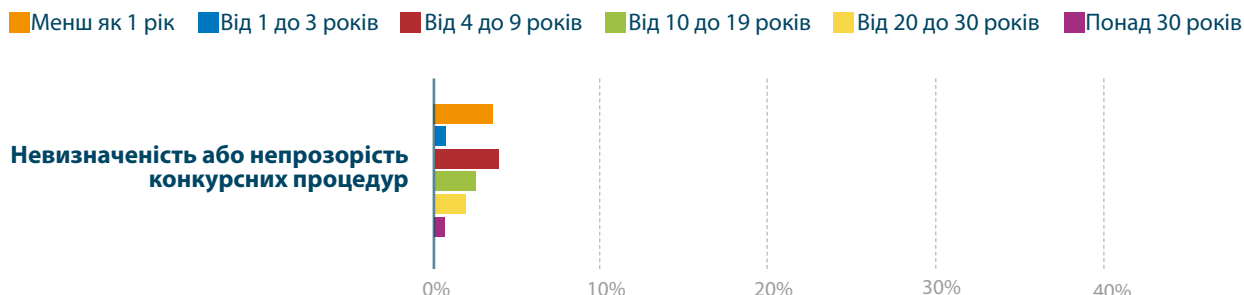
З-поміж позитивних аспектів участі в конкурсах відбору директори відзначили можливість для кандидатів продемонструвати власну стратегію розвитку закладу освіти, управлінську компетентність і здатність моделювати ситуації, що відповідають реаліям роботи директора ЗЗСО. У громадах з усталеною практикою конкурсів, переважно в Західному макрорегіоні, процедура розглядається як засіб приходу управлінців із новим баченням, інноваційними підходами й сучасними управлінськими навичками. Позитивним також вважається включення до комісій представників ДСЯО, що підсилює неупередженість і професійність оцінювання. Учасники фокус-групової дискусії наводять приклади громад, де конкурси проведено якісно, із дотриманням принципів незалежності, змагальності та публічності. У таких випадках застосовували комплексне оцінювання — тестування, ситуаційні завдання, презентацію стратегії розвитку. Деякі громади залучали представників батьківської і педагогічної спільнот, що підсилювало легітимність рішень¹⁷³.

“ Але вважаю, що конкурси — це є ефективна модель, тому що людина повинна продемонструвати свою стратегію, своє бачення, свою фаховість, свою професійну майстерність. І я погоджуюся, що це спрацьовує.

(Фокус-група директорів шкіл Західного макрорегіону)

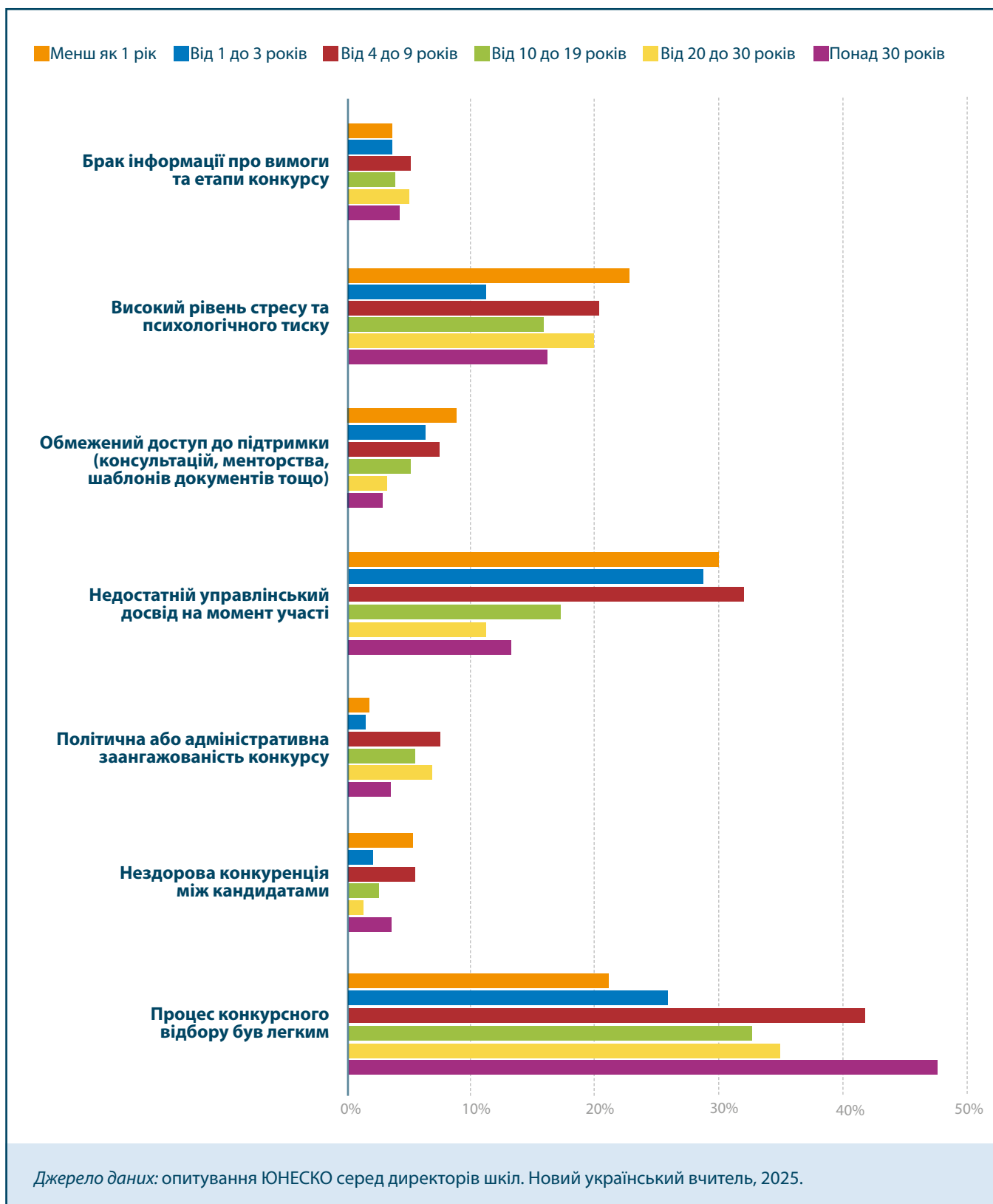
Аналіз труднощів, із якими стикалися респонденти під час участі в конкурсі на посаду директора закладу освіти¹⁷⁴, у розрізі стажу роботи на керівній посаді (рис. 5.2) показує чіткі відмінності між стажовими групами. Одночасно зростає частка відповідей, у яких процес конкурсного відбору оцінюється як легкий, що може бути пов'язано з кращим розумінням процедур і вимог конкурсу більш досвідченими директорами (рис. 5.2).

Рисунок 5.2. Труднощі під час участі в конкурсі на посаду директора в розрізі стажу на керівній посаді — за даними директорів шкіл зі стажем роботи на відповідній посаді до 1 року ($n = 57$), від 1 до 3 років ($n = 143$), від 4 до 9 років ($n = 257$), від 10 до 19 років ($n = 239$), від 20 до 30 років ($n = 161$), понад 30 років ($n = 143$)



¹⁷³ Відповідь на запитання “Як Ви оцінюєте ефективність чинної моделі конкурсного відбору директорів шкіл?” (фокус-групова дискусія директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

¹⁷⁴ Відповідь на запитання “Чи виникали у Вас будь-які труднощі під час участі в конкурсі на посаду директора? Якщо так, які саме?” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

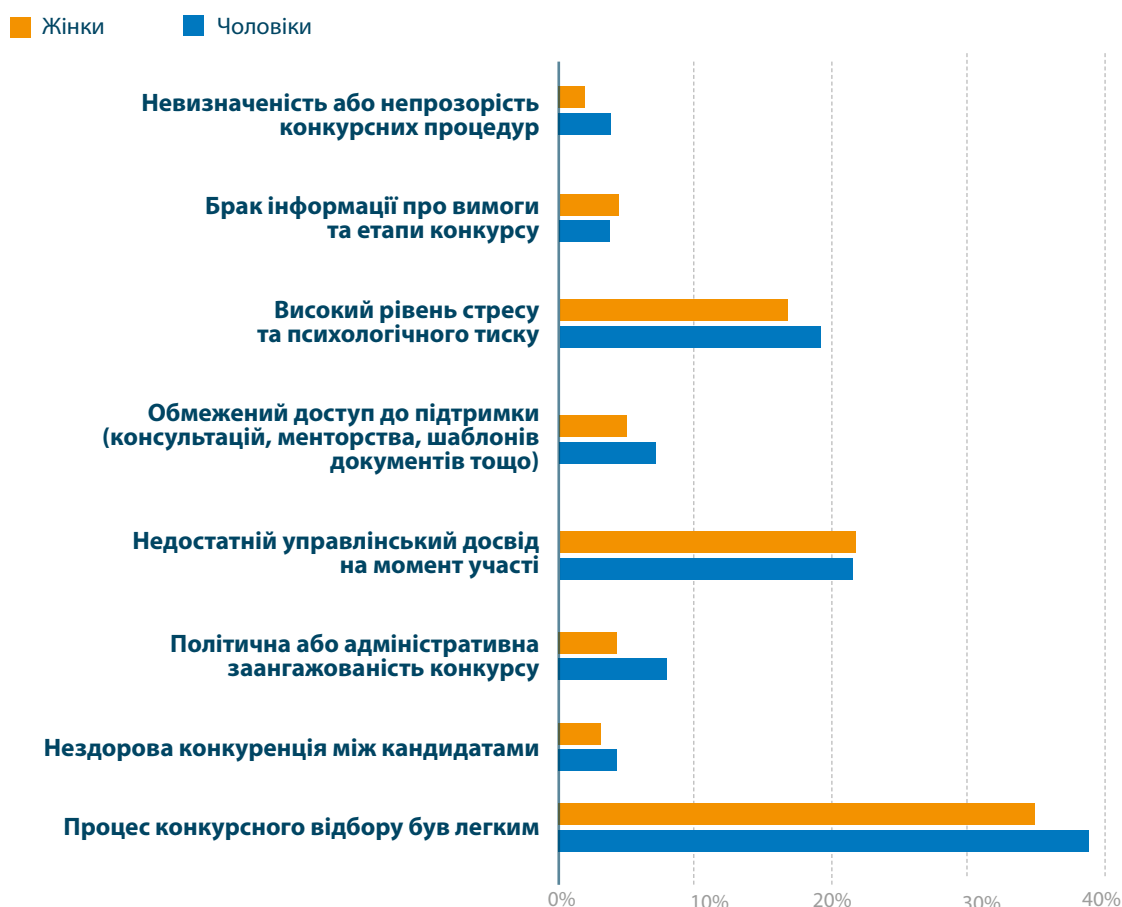


Респонденти з меншим стажем частіше повідомляють про високий рівень стресу або психологічного тиску під час проходження конкурсної процедури, тоді як у групах із більшим досвідом ці відповіді трапляються рідше, хоча не зникають повністю (див. рис. 5.2).

Натомість такі чинники, як обмежений доступ до підтримки, брак інформації або сприйняття непрозорості процедур, наявні в усіх стажових групах із порівняно невисокою частотою та без істотних відмінностей між ними, що може свідчити про їхню поширеність незалежно від професійного досвіду. Політична або адміністративна заангажованість і нездорова конкуренція загалом рідко сприймаються як бар'єри та не демонструють суттєвих відмінностей залежно від стажу (див. рис. 5.2).

Аналіз труднощів, із якими стикалися респонденти під час участі в конкурсі на посаду директора закладу освіти, у розрізі статі (рис. 5.3) показує як спільні, так і відмінні ознаки досвіду жінок і чоловіків¹⁷⁵. Для обох груп найбільш поширеними труднощами є недостатній управлінський досвід на момент участі в конкурсі (21,86% жінок і 21,60% чоловіків) та високий рівень стресу й психологічного тиску (16,90 і 19,25% відповідно). Чоловіки частіше, ніж жінки, зазначали невизначеність або непрозорість конкурсних процедур (3,76 проти 1,91%), обмежений доступ до підтримки (7,04 проти 4,96%), політичну або адміністративну заангажованість конкурсу (7,98 проти 4,32%). Водночас близько третини респондентів у кожній із груп вказали, що процес конкурсного відбору був легким, при цьому цей показник є дещо вищим серед чоловіків (38,97 проти 34,94%).

Рисунок 5.3. Труднощі під час участі в конкурсі на посаду директора в гендерному розрізі — за даними жінок (n = 787) і чоловіків (n = 213)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед директорів шкіл. Новий український вчитель, 2025.

¹⁷⁵ Відповідь на запитання "Чи виникали у Вас будь-які труднощі під час участі в конкурсі на посаду директора? Якщо так, які саме?" (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Учасники фокус-групової дискусії¹⁷⁶ пропонують низку змін для підвищення ефективності конкурсної моделі. Передусім — посилення незалежності комісій, уніфікацію процедур та вимог, а також чіткіше розмежування ролей засновника й директора школи в практиці роботи. Пропонується запровадити або відновити кадровий резерв¹⁷⁷, забезпечити публічність окремих етапів конкурсу та можливість колективної оцінки кандидатів громадою або педагогічним колективом. Окремо підкреслюється доцільність залучення учнів та батьків до висловлення власної позиції щодо претендентів, адже це підсилить прозорість та демократичність процедури.



Резюме

Результати дослідження засвідчили, що в Україні на нормативному рівні сформовано процедуру конкурсного відбору директорів шкіл, яка загалом сприймається освітянською спільнотою як необхідний інструмент прозорості та оновлення управлінських кадрів, що супроводжується обов'язковою публікацією умов конкурсу, відеофіксацією засідань та публічним оприлюдненням результатів.

Водночас на практиці конкурсна модель часто спричиняє труднощі — брак управлінського досвіду, високий рівень стресу та обмежену підтримку, а її ефективність значною мірою залежить від локального контексту реалізації. Більш досвідчені директори оцінюють процедуру як прозору та зрозумілу. Серед ключових обмежень деякі респонденти називають залежність результатів від складу та доброчесності комісій, вплив засновників, нерівномірність практик між громадами та недостатню відповідність змісту конкурсу реальним управлінським викликам.



Заробітна плата директора школи є неконкурентоздатною на ринку праці та не мотивує потенційних кандидатів брати участь у конкурсах на цю посаду.

В Україні система оплати праці директорів ЗЗСО ґрунтується на ЄТС, затвердженій Постановою КМУ від 30.08.2002 р. № 1298 (Кабінет Міністрів, Україна, 2002).



Посадовий оклад директора школи визначається залежно від кількості учнів у закладі освіти. Для директорів шкіл передбачені такі діапазони тарифних розрядів залежно від контингенту учнів згідно з наказом МОН № 557:

- до 300 учнів — 14–16-й тарифні розряди;
- від 301 до 1000 учнів — 16–17-й тарифні розряди;
- понад 1000 учнів — 17–18-й тарифні розряди (Міністерство освіти і науки, Україна, 2005).

¹⁷⁶ Відповідь на запитання "Що, на Вашу думку, можна покращити в процедурі відбору, щоб залучати більш мотивованих і підготовлених кандидатів?" (фокус-групові дискусії директорів шкіл ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

¹⁷⁷ Кадровий резерв — це група фахівців, які пройшли попередній відбір та спеціальну підготовку й розглядаються як потенційні кандидати на заміщення керівних посад. У системі місцевого самоврядування це поняття регламентується Типовим порядком формування кадрового резерву в органах місцевого самоврядування, затвердженим Постановою КМУ від 24.10.2001 р. № 1386 (Кабінет Міністрів, Україна, 2001 б). У контексті освіти йдеться про пропозицію відновити практику завчасного "вирощування" управлінських кадрів (наприклад, з-поміж заступників директорів) для всіх закладів.

Конкретизацію тарифного розряду в межах діапазону, встановленого МОН України, здійснює роботодавець директора (у межах фонду оплати праці) відповідно до локальних актів і штатного розпису школи (табл. 5.1).

Таблиця 5.1.

Тарифні розряди та посадові оклади директорів шкіл

ТАРИФНИЙ РОЗРЯД	ТАРИФНИЙ КОЕФІЦІЄНТ (ЄТС)	ПОСАДОВИЙ ОКЛАД (грн)*
14-й	2,42	7732
15-й	2,58	8243
16-й	2,79	8914
17-й	3,00	9585
18-й	3,21	10 256

Джерело даних: На основі Постанови КМУ від 30.08.2022 р. №1298 (Кабінет Міністрів, Україна, 2002); наказу МОН від 26.09.2005 р. №557 (Міністерство освіти і науки, Україна, 2005).



Окрім базового посадового окладу, заробітна плата директора школи формується за рахунок надбавок та доплат, до основних із яких належать:

- підвищення посадових окладів на 10% за роботу в певних типах закладів освіти (наприклад, ліцеях, гімназіях);
- обов'язкова доплата в обсязі 20% базового окладу, передбачена директору (та його заступнику з навчальної роботи), якщо в школі створено три й більше інклюзивних класів;
- надбавка в обсязі 5% базового окладу для директора (та його заступника з навчальної роботи) за наявності не менше двох груп продовженого дня в закладі освіти;
- надбавка за науковий ступінь кандидата наук (доктора філософії) в обсязі 15% від окладу, а за ступінь доктора наук — 25%;
- надбавка в межах 10–20% окладу за педагогічне звання ("вчитель-методист", "старший вчитель" тощо);
- щомісячна надбавка за стаж педагогічної роботи, що залежить від тривалості безперервної роботи (10% окладу за стаж від 3 років, 20% — від 10 років, 30% — від 20 років);
- допомога на оздоровлення під час щорічної відпустки за основним місцем роботи в розмірі одного місячного окладу незалежно від фактичного обсягу виконуваної роботи (Кабінет Міністрів, Україна, 2021; 2001а).

*Розрахунок зроблено множенням тарифного коефіцієнта на величину посадового окладу 1-го тарифного розряду = 3195 грн.

Директорам державних / комунальних шкіл, як і вчителям, виплачується щорічна винагорода за сумлінну працю та зразкове виконання посадових обов'язків у розмірі, що не перевищує одного посадового окладу. Порядок надання цієї грошової винагороди передбачає, що вона надається відповідно до положення, яке затверджується самим директором за погодженням із профспілковим комітетом і може містити критерії з урахуванням специфіки школи (Кабінет Міністрів, Україна, 2000). Також директорам виплачується щомісячна доплата за особливі умови праці, яка з 1 вересня 2025 року й до кінця календарного року, у якому припиняється або скасовується воєнний стан, становить 2600 грн (Кабінет Міністрів, Україна, 2024a).

Усі зазначені надбавки й доплати нараховуються до основного окладу директора. Суми доплат підсумовуються, але за законом їхня сумарна величина обмежена — як правило, загальне підвищення не може перевищувати 50% від посадового окладу. У 2024/2025 навчальному році з урахуванням надбавок та доплат середня заробітна плата директора становила 16 102 грн, що незначною мірою перевищує середню зарплату вчителя вищої категорії — 15 196 грн. Але наведені цифри є здебільшого середніми показниками. Наприклад, вчитель вищої категорії з 20-річним стажем, який працює класним керівником, може отримувати до 18 000 грн на місяць (Kokl.ua, 2025).

Узагальнені результати фокус-групової дискусії¹⁷⁸ засвідчили, що низька оплата праці, надмірний обсяг відповідальності та відсутність системної підтримки з боку засновників залишаються спільними проблемами всіх регіонів України й суттєво знижують інтерес потенційних кандидатів до участі в конкурсі.

“ Оце проблема, що престижність роботи директора [...] ще нижча, ніж престижність роботи вчителя [...] Проблема дійсно в тому навантаженні, яке лежить на директорі. І в оплаті праці того ж самого директора.

(Фокус-група директорів шкіл Центрального макрорегіону)

“ Почну з того, що директор школи отримує заробітну плату меншу, ніж деякі вчителі. Тому питання, чи треба йти на конкурс і боротьба за що відбувається? За максимальну відповідальність.

(Фокус-група директорів шкіл Центрального макрорегіону)



У пропозиціях директорів шкіл найчастіше звучать такі напрями змін:

- 1) перегляд нормативної бази та спрощення звітності;
- 2) зменшення кількості інформаційно-аналітичних систем і дублювання вимог;
- 3) удосконалення штатних нормативів і адміністративної підтримки;
- 4) підвищення престижності управлінських посад через реальне (а не деклароване) фінансове забезпечення;
- 5) перегляд підходів до контракування директорів для зменшення кадрової нестабільності та забезпечення безперервності управління.

¹⁷⁸ Відповідь на запитання “Як Ви оцінюєте ефективність чинної моделі конкурсного відбору директорів шкіл?” (фокус-групова дискусія директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).



Резюме

Система оплати праці директорів ЗЗСО в Україні, як і оплата праці вчителів, ґрунтується на ЄТС та характеризується низьким базовим окладом і значною залежністю від надбавок і доплат. Рівень посадового окладу директора визначається кількістю учнів у школі, однак навіть з урахуванням доплат середня заробітна плата директорів лише незначно перевищує середню зарплату вчителя вищої категорії, а в деяких випадках є нижчою за доходи окремих педагогів. На тлі високого управлінського навантаження, персональної відповідальності та браку системної підтримки з боку засновників це знижує привабливість посади директора й інтерес до участі в конкурсах. Загалом чинна модель оплати праці директорів не відповідає обсягу відповідальності управлінської ролі та потребує перегляду в напрямі підвищення базового доходу, спрощення регуляторного навантаження й посилення престижності управлінських посад у шкільній освіті.

5.2. Профіль директора школи:

освіта, досвід, управлінська підготовка



Директори шкіл зазвичай мають значний педагогічний досвід і магістерську освіту, однак часто розпочинають роботу без системної управлінської підготовки та здобувають її вже під час роботи через короткі програми підвищення кваліфікації.

Профіль директора ЗЗСО в Україні визначається насамперед нормативною базою, зокрема Професійним стандартом “Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти”, розробленим у межах реформи НУШ (Міністерство економіки, Україна, 2021). Цей документ встановлює перелік трудових функцій, а також систему загальних і професійних компетентностей, необхідних для їх виконання, і слугує орієнтиром для професійної підготовки, відбору та безперервного професійного розвитку директорів шкіл.

Зміст стандарту відображає сучасне розуміння ролі директора як лідера розвитку закладу освіти та управлінця, відповідального за стратегічне управління, забезпечення якості освіти, організацію освітнього процесу, управління фінансовими й матеріальними ресурсами та взаємодію з ключовими стейкхолдерами. Відповідно, вимоги до професійної діяльності керівника структуруються навколо кількох взаємопов’язаних блоків компетентностей, що охоплюють стратегічне управління розвитком закладу освіти, організаційний менеджмент і лідерство, забезпечення якості освіти, управління ресурсами та розвиток партнерств.

Окрему увагу в стандарті приділено інноваційності та цифровій компетентності, зокрема використанню цифрових інструментів в управлінні освітніми процесами та забезпеченні безперервності освітнього процесу в умовах кризових ситуацій. Крім професійних компетентностей, документ визначає широкий спектр універсальних (“м’яких”) навичок, серед яких громадянська, соціальна, лідерська, комунікативна та етична компетентності, а також здатність до навчання впродовж життя.

Залучення й підготовка висококваліфікованих директорів шкіл є ключовим чинником для поліпшення якості навчального середовища та сприяння ефективному шкільному менеджменту. Проте законодавством України не передбачено вимоги про проходження спеціального навчання з освітнього менеджменту чи управління закладом освіти для претендентів на посаду директора школи.

Загальнонаціональна статистика Інституту освітньої аналітики засвідчує, що посада директора школи є здебільшого жіночою: жінки становлять 74% керівників ЗЗСО. При цьому 79,60% директорів мають 20 і більше років педагогічного стажу, що вказує на переважно досвідчений та зрілий кадровий склад управлінців (Інститут освітньої аналітики, Україна, 2025).

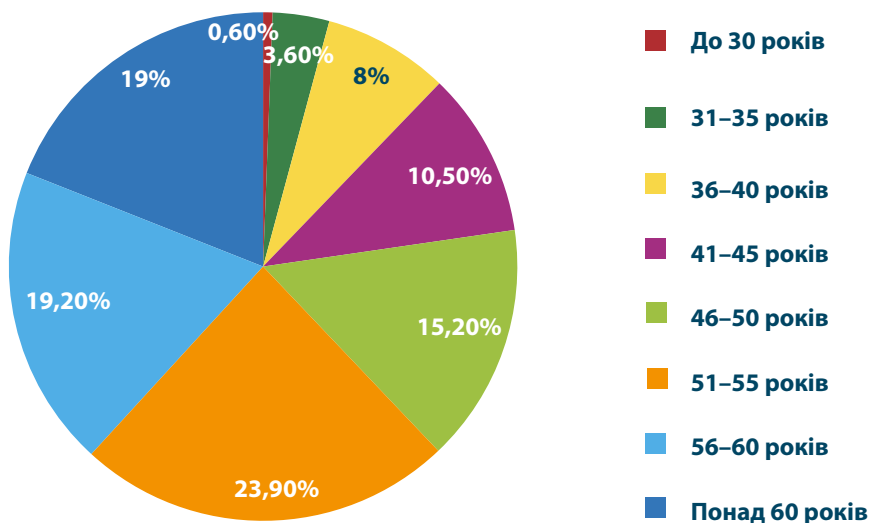
У цьому контексті емпіричні дані дослідження дають змогу окреслити узагальнений портрет директора ЗЗСО та оцінити, наскільки наявні освітні й професійні траєкторії відповідають управлінським вимогам, що зростають. Більшість директорів шкіл є жінками (78,70%)¹⁷⁹. У міській місцевості частка жінок серед опитаних директорів становить 82,37%, тоді як чоловіків — 17,63%. У сільській місцевості представництво чоловіків є дещо вищим (23,10%), а жінок — 76,90%.

Виявлена гендерна структура управлінського корпусу не лише описує поточний стан, а й підводить до ширшого питання про рівність можливостей у професійному зростанні та доступі до керівних позицій. Ця структурна особливість надає проблемі кар’єрного розвитку яскраво вираженого гендерного виміру.

¹⁷⁹ Відповідь на запитання “Стать” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

Гендерний звіт GEM 2025 “Жінки лідирують у навчанні” (UNESCO, 2025) фіксує аналогічну закономірність у глобальному масштабі: попри те що жінки формують більшість учительського корпусу в більшості країн світу, їхнє просування до керівних позицій залишається системно обмеженим — у 70 країнах із наявними даними частка директорок шкіл є нижчою за частку учительок на 20%, а шляхи переходу від учительської до керівної ролі — непрозорими й нерівними (UNESCO, 2025). Розподіл респондентів за віком охоплює широкий діапазон (рис. 5.4), найбільша частина респондентів — це особи віком понад 50 років (72,10%)¹⁸⁰.

Рисунок 5.4. Розподіл респондентів за віком — за загальними даними директорів шкіл (n = 1000)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед директорів шкіл. Новий український вчитель, 2025.

Професійний досвід більшості директорів характеризується поєднанням управлінських і педагогічних ролей. Майже половина респондентів мають стаж роботи на посаді директора від 4 до 9 (25,70%) або від 10 до 19 років (23,90%) (рис. 5.5)¹⁸¹, при цьому 61,91% попередньо обіймали посаду заступника директора¹⁸². Водночас серед учасників опитування в міській місцевості більше директорів із найменшим стажем (менш як 1 рік — 7,29 проти 4,92% у сільській місцевості), тоді як у сільській місцевості вищою є частка респондентів зі стажем від 10 до 19 років (24,74 проти 22,20% у сільській місцевості). Переважна більшість директорів поєднують управлінську діяльність із викладанням на різних рівнях загальної середньої освіти, а за кваліфікаційними категоріями домінують “спеціалісти вищої категорії” (87,40%)¹⁸³. Такий портрет свідчить про сильну педагогічну основу управлінських кадрів.

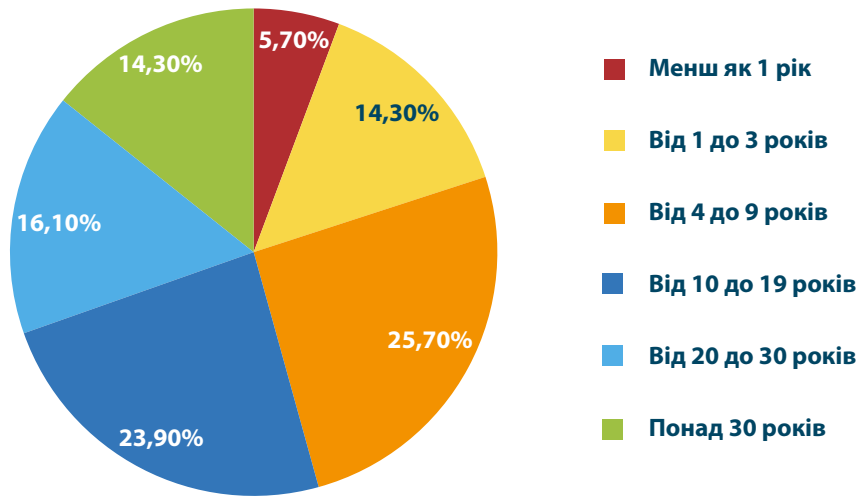
¹⁸⁰ Відповідь на запитання “Вік” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

¹⁸¹ Відповідь на запитання “Стаж роботи на посаді директора” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

¹⁸² Відповідь на запитання “Чи стосуються перелічені твердження Вашого досвіду?” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

¹⁸³ Відповідь на запитання “Кваліфікаційна категорія” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

Рисунок 5.5. Розподіл респондентів за стажом роботи на посаді директора — за загальними даними директорів шкіл (n = 1000)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед директорів шкіл. Новий український вчитель, 2025.

Абсолютна більшість керівників шкіл в Україні (95,40%) мають другий (магістерський) рівень вищої освіти зі ступенем магістра (спеціаліста), що формально відповідає вимогам Професійного стандарту "Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти" (Міністерство економіки України, Україна, 2021). Водночас 2,80% респондентів зазначили наявність лише ступеня бакалавра, що суперечить чинним нормативним вимогам. Частка керівників із третім (освітньо-науковим / освітньо-творчим) рівнем вищої освіти є незначною (1,50%), а зі ступенем доктора наук — мінімальною (0,30%)¹⁸⁴. Окремо зафіксовано, що 11% респондентів не мають присвоєної кваліфікації "вчитель" за результатами здобуття фахової передвищої або вищої освіти¹⁸⁵.

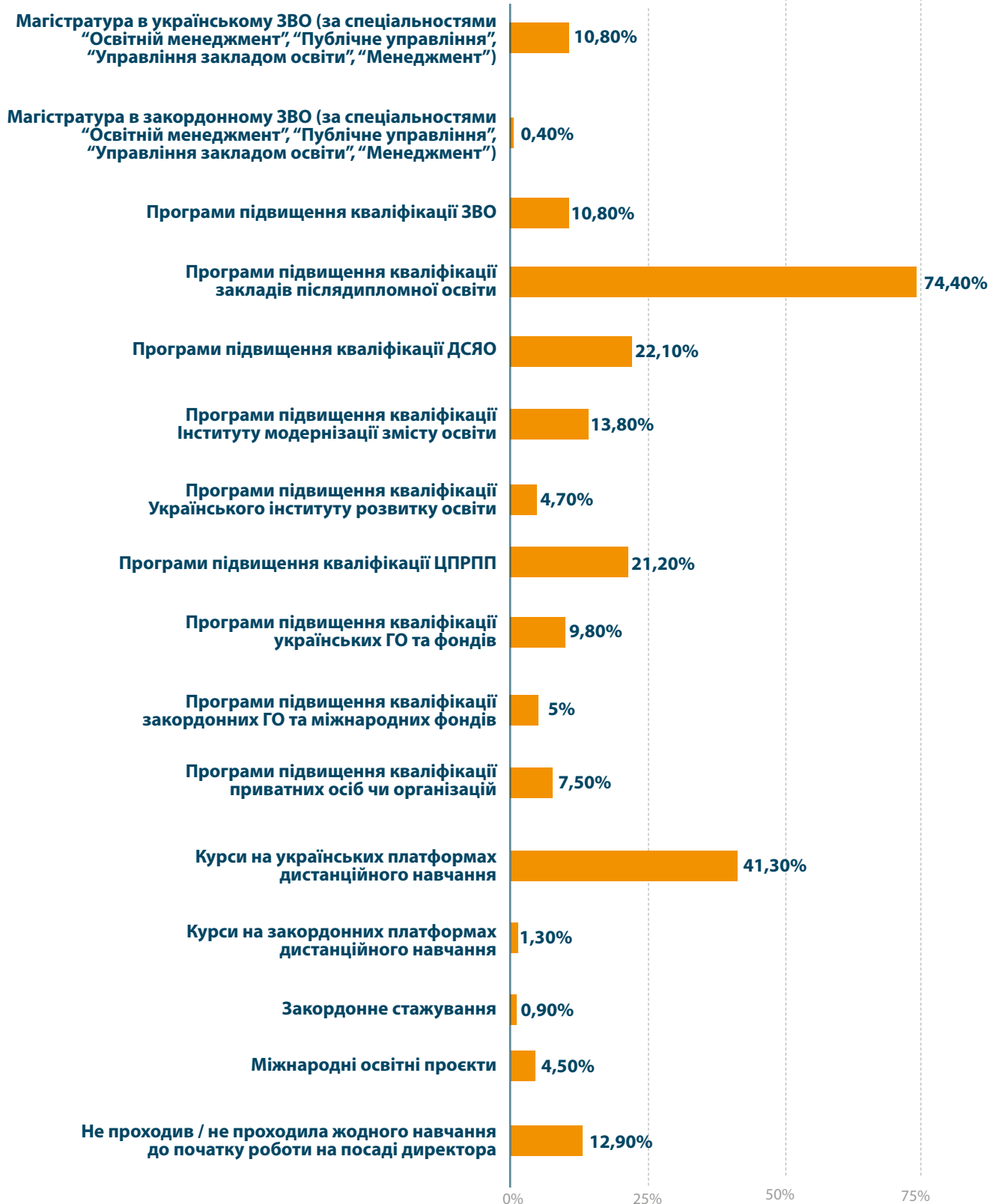
Унаслідок опрацювання результатів анкетування з'ясовано, що 87,10% респондентів проходили навчання з управління закладом освіти до початку роботи на посаді директора, відповідно, 12,90% респондентів зазначили, що не проходили такої підготовки до призначення на посаду. З-поміж організацій, які пропонують підготовку до здійснення управлінської ролі, найчастіше згадують ЗППО (74,40%), ДСЯО (22,10%), Інститут модернізації змісту освіти (13,80%), ЦПРПП (21,20%), Український інститут розвитку освіти (4,70%). Зауважимо, що вказані установи, за винятком ЗППО, не мають своєю прямою функцією підготовку директорів шкіл або підвищення їхньої кваліфікації, але пропонують таке навчання. Відносно невеликий відсоток відповідей директорів було присвячено ГО та фондам (українським — 9,80%; міжнародним — 5%), а також приватним особам і організаціям (7,50%), міжнародним освітнім проектам (4,50%), стажуванню за кордоном (0,90%) та курсам на закордонних онлайн-платформах (1,30%)¹⁸⁶ (рис. 5.6). Дані свідчать про певні відмінності в освітніх траєкторіях директорів шкіл залежно від типу населеного пункту. У міській місцевості директори частіше мають досвід формалізованої управлінської підготовки до призначення на посаду, зокрема навчання в магістратурі українських ЗВО (22,49 проти 5,07% у сільській місцевості). Водночас у сільській місцевості більш поширеним є проходження програм підвищення кваліфікації закладів післядипломної освіти (77,94 проти 67,17%), а також дещо вищою є частка директорів, які не проходили спеціального навчання з управління до початку роботи на посаді (14,61 проти 9,42%).

¹⁸⁴ Відповідь на запитання "Найвищий рівень освіти" (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

¹⁸⁵ Відповідь на запитання "Чи стосуються перелічені твердження Вашого досвіду?" (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

¹⁸⁶ Відповідь на запитання "Яке навчання Ви проходили з управління закладом освіти до початку роботи на посаді директора?" (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

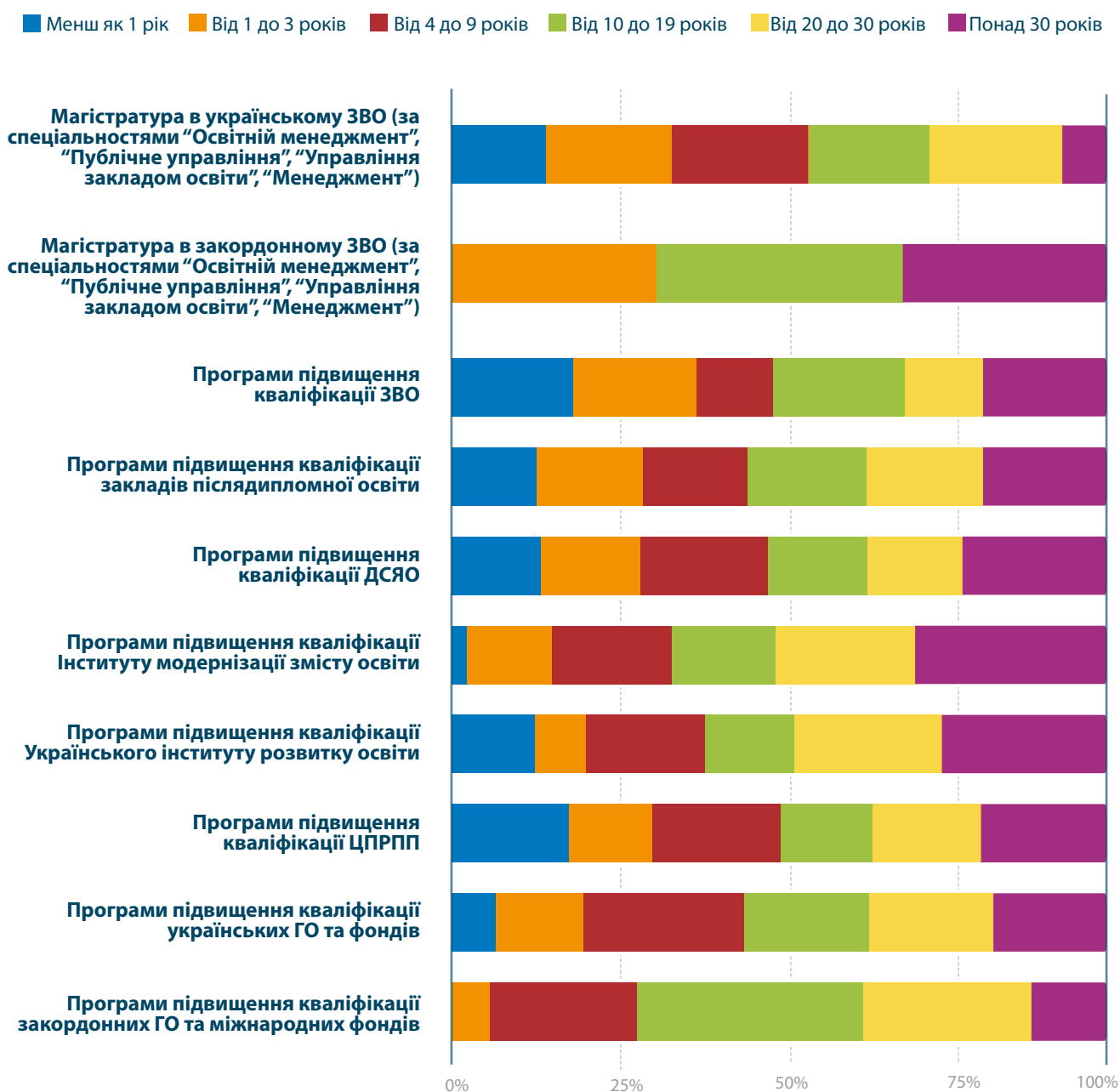
Рисунок 5.6. Досвід навчання з управління закладом освіти до початку роботи на посаді директора школи — за загальними даними директорів шкіл (n = 1000)



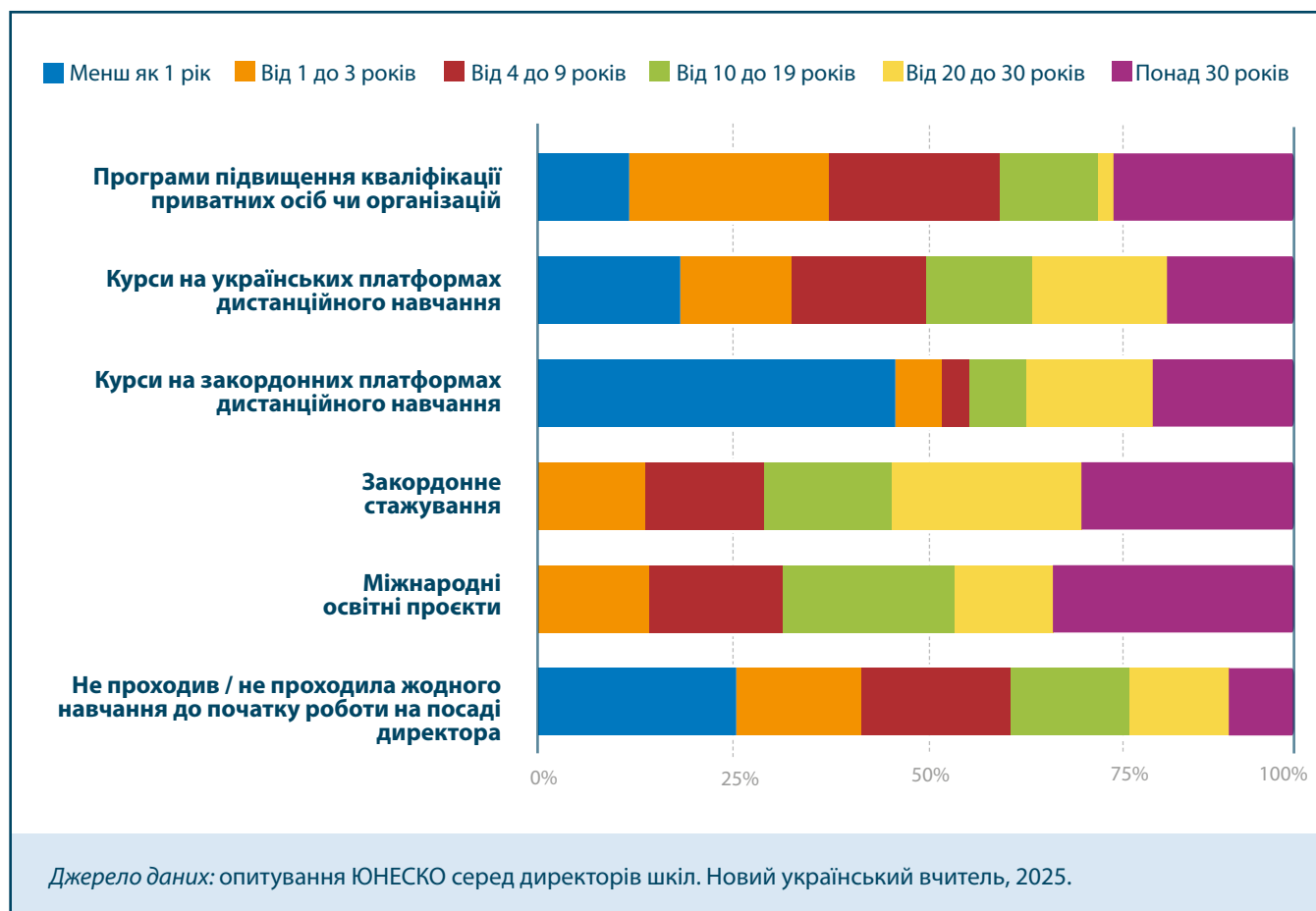
Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед директорів шкіл. Новий український вчитель, 2025.

Дані в розрізі стажу на посаді директора (рис. 5.7)¹⁸⁷ свідчать, що попередня управлінська підготовка за очною формою навчання більш поширена серед директорів шкіл із тривалішим стажем, тоді як серед новопризначених частіше фіксуються онлайн-формати навчання або відсутність навчання до призначення.

Рисунок 5.7. Проходження навчання з управління закладом освіти до початку роботи на посаді директора в розрізі стажу на керівній посаді — за даними директорів шкіл зі стажем роботи на відповідній посаді до 1 року ($n = 57$), від 1 до 3 років ($n = 143$), від 4 до 9 років ($n = 257$), від 10 до 19 років ($n = 239$), від 20 до 30 років ($n = 161$), понад 30 років ($n = 143$)



¹⁸⁷ Відповідь на запитання "Яке навчання Ви проходили з управління закладом освіти до початку роботи на посаді директора?" (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).



Учасники фокус-групової дискусії¹⁸⁸ загалом одностайні в тому, що якісна підготовка майбутніх директорів шкіл є критично важливою умовою ефективного управління закладом освіти. У висловлюваннях представників з усіх макрорегіонів підкреслюється неоднорідність досвіду, з яким управлінці приходять на посаду, проте всі наголошують, що ця посада вимагає поєднання ґрунтовної теоретичної підготовки, розвинених лідерських якостей і розуміння практичного, “господарського” боку шкільної діяльності, який ніколи повністю не охоплюється формальними курсами. Підготовка директорів шкіл розглядається респондентами як комплекс цілеспрямованих кроків, що мають охоплювати педагогічний досвід, розуміння нормативної бази та здатність працювати в команді.

“ Підготовка має бути. Юридичні знання, економічні знання. І бажання працювати, а все решта можна навчитися вже в процесі.

(Фокус-група директорів шкіл Західного макрорегіону)

“ І я б сказала, що лише поєднання ґрунтовних теоретичних знань і практичної діяльності може справді допомогти директору [...] Безумовно, без знання законодавчої бази освітньої діяльності нікуди не зрушиш, адже один із основних напрямів нашої роботи — це саме її впровадження. Водночас без знання фінансово-господарських питань жодна автономія не працюватиме — це необхідно розуміти. Так само й без юридичних знань не обійтися, адже головним кадровиком закладу є саме його директор.

(Фокус-група директорів шкіл Південного макрорегіону)

¹⁸⁸ Відповідь на запитання “Якою, на Вашу думку, має бути підготовка директора (з точки зору навчання, адаптації, попереднього досвіду) перед призначенням на посаду?” (фокус-групова дискусія директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

Найпоширенішими проблемами директори шкіл називають недостатність практичної підготовки та невідповідність змісту курсів реальним управлінським викликам. Респонденти підкреслюють, що програми навчання майже не охоплюють фінансово-господарські процеси, питання укладання договорів, інклюзії чи діловодства, які фактично займають значну частину щоденної діяльності¹⁸⁹.

“ Коли я [...] прийшла на посаду директора, [...] це був шок, що я маю займатися дуже багатьма питаннями, до яких я реально була просто не готова, не розуміючи, не знаючи, як працювати з бухгалтерією, як укладати договори, що таке кейтеринг, різні господарські питання, обслуговування, заміна лічильників і так далі, і так далі. Тобто мене особисто до цього не готували взагалі [...] І для мене це було складно.

(Фокус-група директорів шкіл Центрального макрорегіону)

“ І хоча би трішечки розбирається в бухгалтерії. Я цього повного комплексу не мала. Деякою мірою бухгалтерську справу для себе сама опановувала покроково. Розуміла, що ставлячи свій підпис, це юридична відповідальність.

(Фокус-група директорів шкіл Західного макрорегіону)

Учасники фокус-групової дискусії¹⁹⁰ висловлюють низку пропозицій, спрямованих на вдосконалення системи підготовки директорів шкіл. Значущою є пропозиція щодо розширення практичної складової курсів, орієнтованої на юридичні, фінансові та кризові питання. У багатьох висловлюваннях наголошено на потребі системних курсів психологічної підготовки директорів, адже вони регулярно працюють в умовах конфліктів, опору змінам і підвищених очікувань.

“ Однозначно, це нормативно-правова база. Однозначно, це основи менеджменту, напевно, основи стратегічного управління [...] І ще б дуже хотілося, щоб це були якісь курси з психології людського спілкування, маються на увазі як з дітьми, так і з дорослими людьми.

(Фокус-група директорів шкіл Західного макрорегіону)



Резюме

Проведений аналіз репрезентативної вибірки директорів шкіл дав змогу виявити характеристики, які частіше притаманні їм в розрізі статі, віку, стажу роботи, рівня освіти. Дані опитування свідчать, що переважна більшість директорів мають відповідний рівень формальної освіти та значний педагогічний досвід, однак системна підготовка з управління закладом освіти здебільшого набувається фрагментарно. Особливо серед новопризначених директорів шкіл фіксується відсутність попередньої цілісної підготовки до управлінської ролі. Результати фокус-групової дискусії підтверджують розрив між змістом наявних програм навчання та реальними управлінськими викликами, з якими стикаються директори шкіл, зокрема у сфері фінансово-господарської діяльності, правових питань, управління персоналом і психологічної взаємодії. У сукупності це свідчить про потребу переходу від розрізнених форм навчання до більш системної, практично орієнтованої моделі підготовки та професійного розвитку директорів шкіл, узгодженої з вимогами професійного стандарту.

¹⁸⁹ Відповіді на запитання “Якою, на Вашу думку, має бути підготовка директора (з точки зору навчання, адаптації, попереднього досвіду) перед призначенням на посаду?”, “Що, на Вашу думку, варто врахувати в системі підвищення кваліфікації, щоб вона краще відповідала очікуванням і потребам директорів?” (фокус-групові дискусії директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

¹⁹⁰ Відповідь на запитання “Якою, на Вашу думку, має бути підготовка директора (з точки зору навчання, адаптації, попереднього досвіду) перед призначенням на посаду?” (фокус-групові дискусії директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).



Готовність директорів шкіл до впровадження реформи “Нова українська школа” обмежена дефіцитом компетентностей у стратегічному управлінні, цифрових рішеннях і розбудові внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Упровадження реформи НУШ суттєво трансформувало роль керівників ЗЗСО. Якщо раніше управлінська функція директора переважно зосереджувалася на адміністративному забезпеченні діяльності школи, то в умовах НУШ вона дедалі більше пов’язується з лідерством змін і стратегічним управлінням розвитком закладу. Це передбачає посилення ролі директорів у формуванні внутрішньої системи забезпечення якості освіти, використанні даних для прийняття управлінських рішень, підтримці впровадження компетентнісного та інтегрованого навчання, а також розвитку педагогічних команд. Важливою складовою стає й розбудова партнерської взаємодії з учителями, батьками та місцевою громадою відповідно до принципів педагогіки партнерства. Крім того, у контексті цифровізації та кризових викликів зростає значення цифрових і кризових управлінських компетентностей керівників шкіл, необхідних для забезпечення безперервності освітнього процесу. Отже, готовність директорів до реалізації реформи дедалі більше визначається не лише знанням нормативної бази, а здатністю здійснювати стратегічне лідерство, підтримувати професійний розвиток педагогів і забезпечувати сталі управлінські рішення в умовах реформ і зовнішніх викликів (Міністерство економіки, Україна, 2021).

Спільним для всіх регіонів є те, що успіх реалізації НУШ залежить не лише від нормативних рішень чи матеріальної бази, а передусім від професійної солідарності, локальних управлінських рішень і можливості зберігати сталість освітнього процесу в умовах багаторазових кризових викликів¹⁹¹.

“ Я теж стала директором у 2021 році, Нова українська школа вже впроваджувалася. Скажу так, я дуже люблю цю реформу. Я поясню, чому. Тому що це неймовірна можливість для закладів освіти участі в різноманітних проєктах.

(Фокус-група директорів шкіл Східного макрорегіону)

“ Приємно, що Нова українська школа передбачає технічне збагачення і оснащення класів сучасною технікою. За допомогою різних ресурсів державної і місцевої влади кабінети більш-менш обладнані сучасно.

(Фокус-група директорів шкіл Центрального макрорегіону)

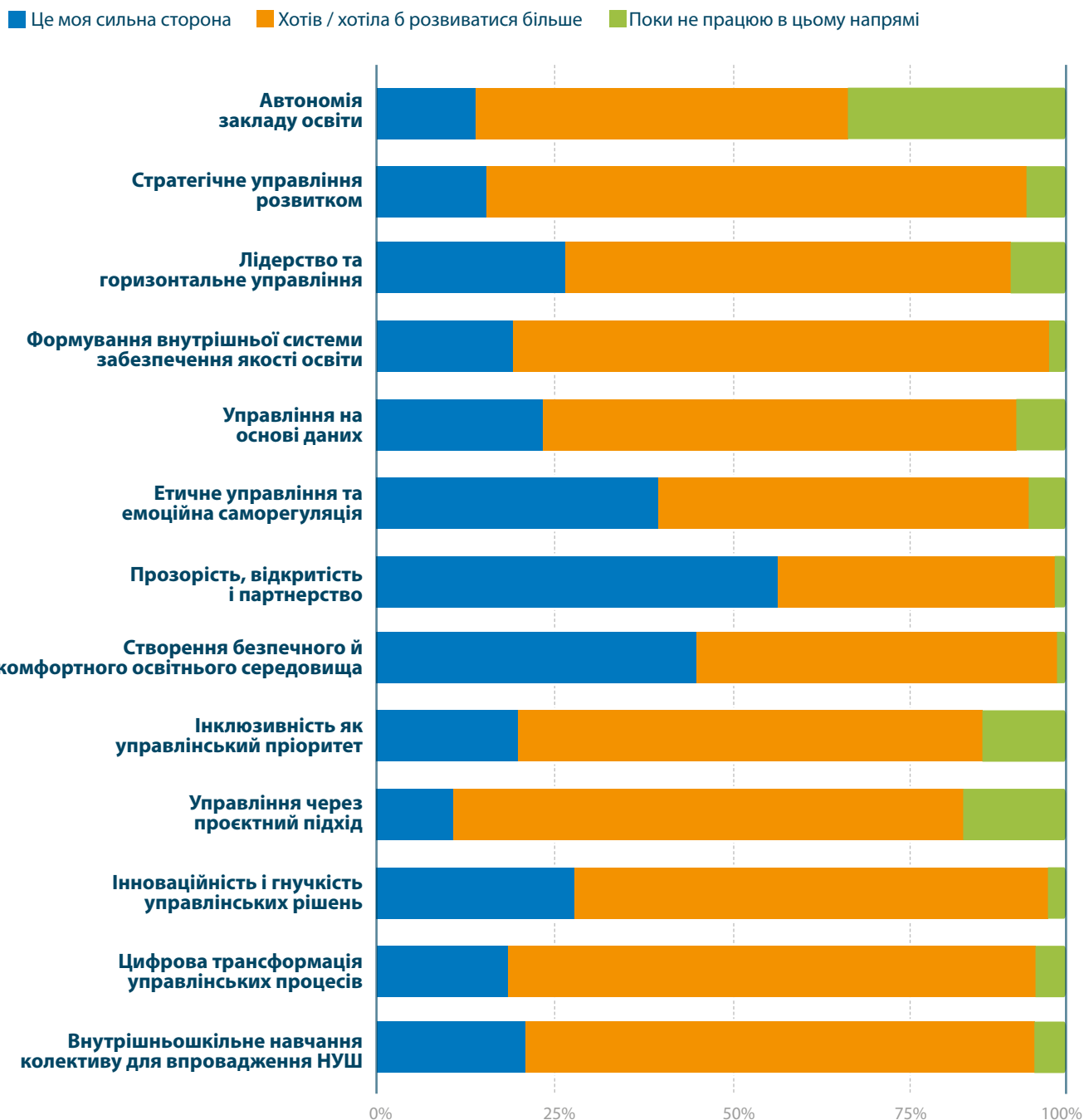
Водночас результати опитування¹⁹² засвідчили, що директори шкіл в Україні часто не мають достатньо розвинених управлінських компетентностей для ефективного стратегічного керівництва, впровадження реформ та подолання нових викликів, що ускладнює трансформацію шкільної освіти в умовах децентралізації та воєнного стану. Наприклад, попри невелику частку серед опитаних директорів шкіл тих, хто бере участь у пілотуванні нових Державних стандартів початкової і базової середньої освіти (14,80%), більшість із них висловили недостатню впевненість у компетентностях, пов’язаних з управлінськими аспектами впровадження НУШ¹⁹³ (рис. 5.8).

¹⁹¹ Відповідь на запитання “Наскільки відбулися зміни у вашій роботі через реформу НУШ? Якщо так, то які саме?” (фокус-групові дискусії директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

¹⁹² Відповідь на запитання “У яких аспектах управлінських змін, пов’язаних із впровадженням НУШ, Ви почуваетесь впевнено, а де хотіли б розвиватися більше?” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

¹⁹³ Відповідь на запитання “У яких аспектах управлінських змін, пов’язаних із впровадженням НУШ, Ви почуваетесь впевнено, а де хотіли б розвиватися більше?” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

Рисунок 5.8. Упевненість директорів шкіл в управлінських аспектах впровадження НУШ та потреби в професійному розвитку — за загальними даними директорів шкіл (n = 1000)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед директорів шкіл. Новий український вчитель, 2025.

Найвищий запит на професійний розвиток спостерігається в таких сферах: стратегічне управління розвитком (78,30% хочуть розвиватися більше), формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти (77,80%), цифрова трансформація управлінських процесів (76,60%), управління через проєктний підхід (74%), внутрішньошкільне навчання колективу (73,80%) (див. рис. 5.8).

Варто звернути увагу на сферу автономії закладу освіти, у якій 54% респондентів прагнуть розвитку, а 31,70% зазначили, що поки не працюють у цьому напрямі. Це може свідчити як про дефіцит практичних механізмів реалізації автономії, так і про адміністративні обмеження чи побоювання брати на себе управлінську ініціативу.

Сфера інклюзивності як управлінського пріоритету залишається одним із тих напрямів, у яких понад 12% респондентів узагалі ще не почали працювати, що потребує системної уваги з боку освітньої політики. Учасники фокус-групової дискусії¹⁹⁴, зокрема, зацентрували на цьому аспекті:

“ [...] якщо говорити про курси підготовки, от пам’ятаю, лекції з інклюзії. У школі, яку я очолюю, не було ще [...] інклюзивних класів. І це сприймалося як даремна втрата часу, ніби ази, ніби знаєш, але ж всі нюанси вивчаються і опрацьовуються вже в ході роботи. Тому визначити щось конкретне справді складно. Але от формальна підготовка, так, дивіться, юридична, нормативні документи, управління освітою, нас цього не вчили, як вчителів у вузах.

(Фокус-група директорів шкіл Центрального макрорегіону)

Крім того, дані проведеного опитування¹⁹⁵ свідчать про високий рівень запитів до розвитку управлінських компетентностей серед директорської спільноти, особливо у сфері стратегічного планування, проєктного управління та цифрових рішень, що відкриває потенціал для релевантної підтримки через програми підвищення кваліфікації, менторство та освітні платформи.

Результати опитування¹⁹⁶ відображають також потреби директорів шкіл у прикладній консультативній підтримці для щоденного виконання управлінських завдань. Зокрема, найчастіше респонденти зазначали потребу в юридичному консультуванні (53,50%) та підтримці з питань участі в грантових конкурсах (52,30%) (рис. 5.9).

Також чітко видно запит директорів на практичну підтримку в роботі: майже половина респондентів зазначили потребу в доступі до якісного, адаптованого навчального контенту (43,20%) та професійному управлінському супроводі — менторстві, консультуванні або супервізії (42,20%) (рис. 5.9). Це вказує на потребу в більш персоналізованих форматах підтримки, особливо в складних або нових управлінських ситуаціях.

Серед інших пріоритетів директори називали¹⁹⁷ експертну підтримку зі стратегічного планування (36,30%) та цільові програми підтримки на місцевому рівні (36,40%), що може свідчити про потребу більш активної ролі місцевої влади в розвитку освіти в громадах. Водночас помітним є інтерес до партнерств із бізнесом (41,70%), а також — хоча й менш виражений — до міжсекторальної співпраці (18,10%) й підтримки піклувальних рад (17,20%), що свідчить про усвідомлення ролі соціального капіталу (мережі партнерств і довіри між школою, громадою, бізнесом та іншими організаціями) у забезпеченні сталих трансформацій в освіті. Лише 2,70% директорів зазначили, що не потребують жодної підтримки (рис. 5.9).

¹⁹⁴ Відповідь на запитання “Якою, на Вашу думку, має бути підготовка директора (з точки зору навчання, адаптації, попереднього досвіду) перед призначенням на посаду?” (фокус-групові дискусії директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

¹⁹⁵ Відповідь на запитання “У яких аспектах управлінських змін, пов’язаних із впровадженням НУШ, Ви почуваетесь впевнено, а де хотіли б розвиватися більше?” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

¹⁹⁶ Відповідь на запитання “Якої підтримки Ви потребуєте для ефективного виконання управлінських завдань у контексті впровадження реформи НУШ?” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

¹⁹⁷ Відповідь на запитання “Якої підтримки Ви потребуєте для ефективного виконання управлінських завдань у контексті впровадження реформи НУШ?” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

Рисунок 5.9. Запити директорів шкіл на підтримку для ефективного виконання управлінських завдань у контексті впровадження реформи НУШ — за загальними даними директорів шкіл ($n = 1000$)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед директорів шкіл. Новий український вчитель, 2025.



Резюме

Упровадження реформи НУШ суттєво трансформувало роль директорів шкіл: від переважно адміністративних функцій до лідерства змін, що передбачає здатність управляти розвитком закладу, підтримувати педагогічні команди та забезпечувати якість освіти в умовах децентралізації й воєнних викликів. Попри високу адаптивність директорської спільноти, результати опитування вказують на потребу в посиленні управлінської спроможності, зокрема щодо реалізації потенціалу освітньої автономії та інклюзивного управління.

Результати опитування директорів шкіл свідчать про зростання запиту на розвиток управлінських компетентностей, насамперед у сферах стратегічного та проєктного управління й розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Особливо актуальними є навички антикризового управління та стратегічного планування.

Директори також висловлюють запит на практичну та персоналізовану підтримку — менторство, юридичне й фінансове консультування, доступ до якісного навчального контенту та релевантних програм підвищення кваліфікації. Загалом ефективність реалізації НУШ значною мірою залежить від системної підтримки професійного розвитку керівників закладів освіти на національному й місцевому рівнях.

5.3. Професійний розвиток та кадрова політика директорів шкіл



Участь директорів шкіл у підвищенні кваліфікації визначається передусім прагненням до розвитку управлінських компетентностей і можливістю практичного обміну досвідом.

Безперервний професійний розвиток директорів шкіл є не лише індивідуальною потребою, а й нормативно закріпленим обов'язком, що випливає з положень законодавства України у сфері освіти. Зокрема, Закони України “Про освіту” (Верховна Рада, Україна, 2017) та “Про повну загальну середню освіту” (Верховна Рада, Україна, 2020) визначають професійний розвиток педагогічних і керівних працівників як обов'язкову умову забезпечення якості освіти, ефективного управління закладом та відповідності займаних посад.

Вимоги до безперервного професійного розвитку директорів шкіл регламентуються законодавчими нормами. Згідно зі статтею 38 Закону України “Про повну загальну середню освіту” (Верховна Рада, Україна, 2020), керівник, призначений на посаду вперше, зобов'язаний протягом першого року пройти підвищення кваліфікації з управлінської діяльності (зазвичай обсягом 90 годин / 3 кредити ЄКТС). Загальний обов'язок професійного розвитку закріплено в статті 51 цього ж Закону (Верховна Рада, Україна, 2020) та в Порядку підвищення кваліфікації (Кабінет Міністрів, Україна, 2019): сумарний обсяг навчання за п'ять років має становити не менше ніж 150 годин (5 кредитів ЄКТС). Виконання цих умов є підставою для проходження атестації, процедура якої з 2023 року регулюється новим Положенням про атестацію педагогічних працівників (Міністерство освіти і науки, Україна, 2022б).

Директори шкіл загалом підтверджують свою обізнаність із цією вимогою й дотримуються її виконання, про що свідчать їхні відповіді під час фокус-групової дискусії¹⁹⁸:

“За перші два роки своєї роботи на посаді директора я зобов'язана була пройти 150 годин. Це була вимога, це був мій обов'язок курсової фахової підготовки управлінської діяльності. Я це зробила, і це було все дуже на користь велику.

(Фокус-група директорів шкіл Західного макрорегіону)

Для реалізації цього завдання в Україні з 2017 року формується розгалужена інституційна система провайдерів, що пропонують різноманітні програми професійного розвитку для педагогічних працівників, у тому числі й для директорів шкіл¹⁹⁹. Проте ключовими суб'єктами підвищення кваліфікації для директорів шкіл залишаються ЗППО. Це підтверджують як результати анкетування директорів, так і результати фокус-групової дискусії.

¹⁹⁸ Відповідь на запитання “Що, на Вашу думку, варто врахувати в системі підвищення кваліфікації, щоб вона краще відповідала очікуванням і потребам директорів?” (фокус-групові дискусії директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

¹⁹⁹ Після прийняття Закону України “Про освіту” (Верховна Рада, Україна, 2017).

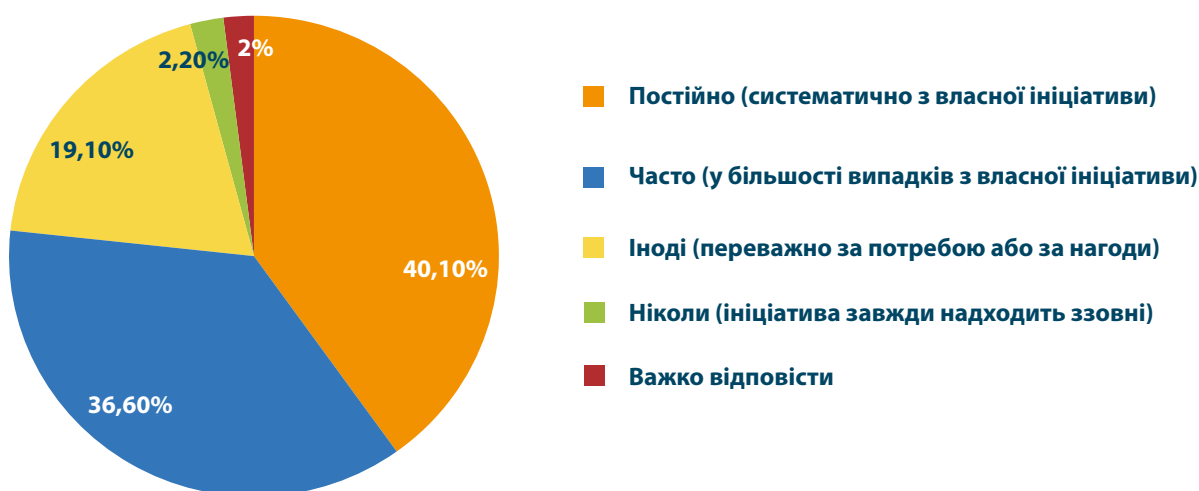
У контексті нормативно зумовленої необхідності підвищувати кваліфікацію було додатково досліджено, що саме мотивує директорів долучатися до підвищення кваліфікації²⁰⁰ (рис. 5.10). Основним мотиваційним чинником 56,40% опитаних визначили прагнення вдосконалити професійні компетентності, а 20,40% — важливість обміну досвідом і спілкування з колегами. Менш вагомими виявилися стимули, пов'язані з матеріальними або формально-нормативними чинниками: можливість підвищення рівня оплати праці (8,40%); необхідність виконання обов'язкових вимог, зокрема атестації (10,10%); намір підготуватися до розширення посадових обов'язків або нових педагогічних ролей (4,70%).

Рисунок 5.10. Основні мотиви до підвищення кваліфікації — за загальними даними директорів шкіл (n = 1000)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед директорів шкіл. Новий український вчитель, 2025.

Рисунок 5.11. Самостійне ініціювання підвищення кваліфікації — за загальними даними директорів шкіл (n = 1000)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед директорів шкіл. Новий український вчитель, 2025.

²⁰⁰ Відповідь на запитання "Що Вас найбільше мотивує підвищувати кваліфікацію?" (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Важливим є результат опитування²⁰¹, що засвідчив наявність досить активної позиції більшості директорів шкіл щодо власного професійного розвитку (рис. 5.11). Так, 40,10% респондентів повідомили, що постійно, систематично з власної ініціативи, ініціюють підвищення кваліфікації, а 36,60% — часто, у більшості випадків із власної ініціативи. При цьому 19,10% респондентів зазначили, що ініціюють підвищення кваліфікації іноді, переважно за потребою або за нагоди. Лише незначна частина (2,20%) повідомили, що ніколи не виступають з ініціативою самостійно, ця ініціатива завжди надходить ззовні, а 2% опитаних зазначили, що їм важко відповісти.

Директори шкіл під час проведення фокус-групових дискусій²⁰² зазначили, що сучасна модель з автономією вибору суб'єкта підвищення кваліфікації достатньою мірою відповідає їхнім потребам, водночас значна частина респондентів як приклад провайдерів назвали інститути післядипломної педагогічної освіти. Також учасники зазначали, що курси підвищення кваліфікації формуються під їхні запити.

“ У нас обласний інститут збирає потребу тих питань проблемних від директора. От зараз там зміни у трудовому законодавстві, і все, вони зазначили собі, що для нас зараз це питання актуальне і включають собі в план роботи колективні договори. Тобто у нас навпаки йде від нас запит, а вони вже підбирають програму навчання, тренінги або такі консультаційні зустрічі.

(Фокус-група директорів шкіл Південного макрорегіону)

“ А чому курси стали краще? Тому що конкуренція. Інститути післядипломної освіти відчували, що це на них в майбутньому може вплинути. І вони молодці, вони дійсно переходять на ту систему і хочуть бути на ринку освітніх послуг.

(Фокус-група директорів шкіл Західного макрорегіону)

Водночас частина учасників, переважно із Центрального й Східного макрорегіонів²⁰³, наголошує на перевантаженості курсами, дублюванні змісту та формальності обов'язкових програм, зокрема пов'язаних із НУШ.

“ Сьогодні в обласних інститутах підвищення кваліфікації теж [...] частина викладачів дають досить гарні лекції, практичні. Частина просто розповідають абищо. Добре, коли розглядається на якихось прикладах конкретних, де можемо отримати поради, як діяти в тій або іншій ситуації, або як їх розв'язувати. Хотілося б, щоб ці програми переглядалися, підвищення кваліфікацій директорів щорічно.

(Фокус-група директорів шкіл Центрального макрорегіону)

Загальна картина результатів опитування²⁰⁴ показує, що директори шкіл в Україні переважно позитивно оцінюють якість програм підвищення кваліфікації, зокрема тих, що пропонуються українськими дистанційними освітніми платформами та закладами післядипломної освіти (рис. 5.12).

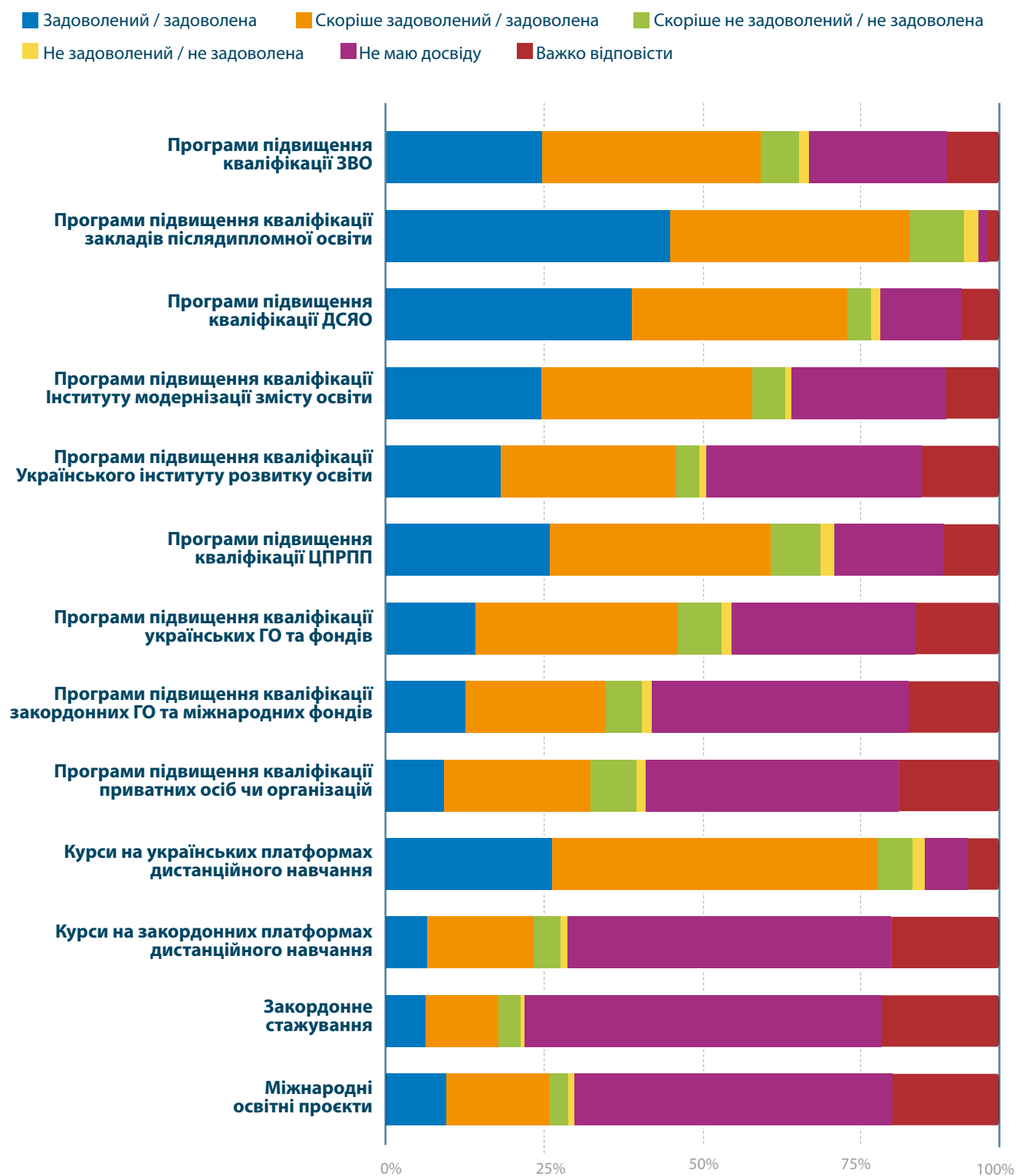
²⁰¹ Відповідь на запитання “Як часто Ви ініціюєте підвищення кваліфікації самостійно, без зовнішніх вимог?” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

²⁰² Відповідь на запитання “Що, на Вашу думку, варто врахувати в системі підвищення кваліфікації, щоб вона краще відповідала очікуванням і потребам директорів?” (фокус-групова дискусія директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

²⁰³ Відповідь на запитання “Що, на Вашу думку, варто врахувати в системі підвищення кваліфікації, щоб вона краще відповідала очікуванням і потребам директорів?” (фокус-групова дискусія директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

²⁰⁴ Відповідь на запитання “Наскільки Ви задоволені якістю програм підвищення кваліфікації для директорів, які Вам доводилося проходити в різних провайдерів?” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

Рисунок 5.12. Задоволеність якістю програм підвищення кваліфікації різних провайдерів — за загальними даними директорів шкіл (n = 1000)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед директорів шкіл. Новий український вчитель, 2025.

Як видно з рис. 5.12, найвищий рівень позитивних оцінок (“задоволений / задоволена” та “скоріше задоволений / задоволена”) спостерігається щодо курсів на українських платформах дистанційного навчання (80,10%) та програм закладів післядипломної освіти (85,30%). Також порівняно високі показники позитивного досвіду мають програми ДСЯО (75,10%) і ЦПРПП (62,80%). Водночас щодо низки інших провайдерів, таких як ЗВО (61,10%), Інститут модернізації змісту освіти (59,60%) та Український інститут розвитку освіти (47,10%), частка задоволених є меншою, також фіксується помітна частка респондентів, які не мали досвіду участі в таких програмах (від 22,50 до 35,20%). Особливо висока частка респондентів зазначили відсутність досвіду щодо закордонних ГО і фондів (41,80%), курсів на закордонних дистанційних платформах (52,80%) та закордонного стажування (58%).

До позитивних аспектів системи підвищення кваліфікації директори шкіл насамперед зараховують свободу вибору навчальних програм і можливість підбирати курси відповідно до власних професійних потреб²⁰⁵. Вони високо оцінюють якісні програми окремих інститутів післядипломної освіти, ГО та університетів, зокрема тих, що пропонують змістовні юридичні, управлінські та аналітичні модулі. У Західному макрорегіоні підкреслено значне підвищення якості курсів останніми роками, що пов’язується з конкуренцією на ринку. Позитивним також вважається використання цифрових платформ для систематизації результатів навчання, що полегшує адміністрування та планування власного розвитку. Успішні практики охоплюють кілька типових моделей професійного вдосконалення. Частина директорів описує ефективну роботу обласних інститутів післядипломної освіти, які формують програми відповідно до запитів шкіл та оперативно реагують на нові нормативні зміни. Важливою формою ефективного навчання визнається участь у спеціалізованих програмах, таких як управлінські курси університетів, тренінги з кризового менеджменту чи практичні семінари ГО. Окрему увагу приділено практикам “живого” обміну досвідом: майстеркам між школами, виїзним заняттям, участі в менторських програмах.

“Зараз той же приклад від “Навчай для України”. Вони провели літній інститут на базі, в Закарпатті. І от у мене була вчителька там, і вона проводила уроки, які відвідували 3–4 експерти. І ті самі учасники зі зворотним зв’язком. Повний аналіз уроку. Вона до мене прийшла в такому захопленні.

(Фокус-група директорів шкіл Західного макрорегіону)

Такі формати, на думку директорів, забезпечують найвищу практичну цінність, оскільки дають змогу не лише отримати нові знання, а й ознайомитися з іншими управлінськими моделями та порівняти власну практику з досвідом колег.

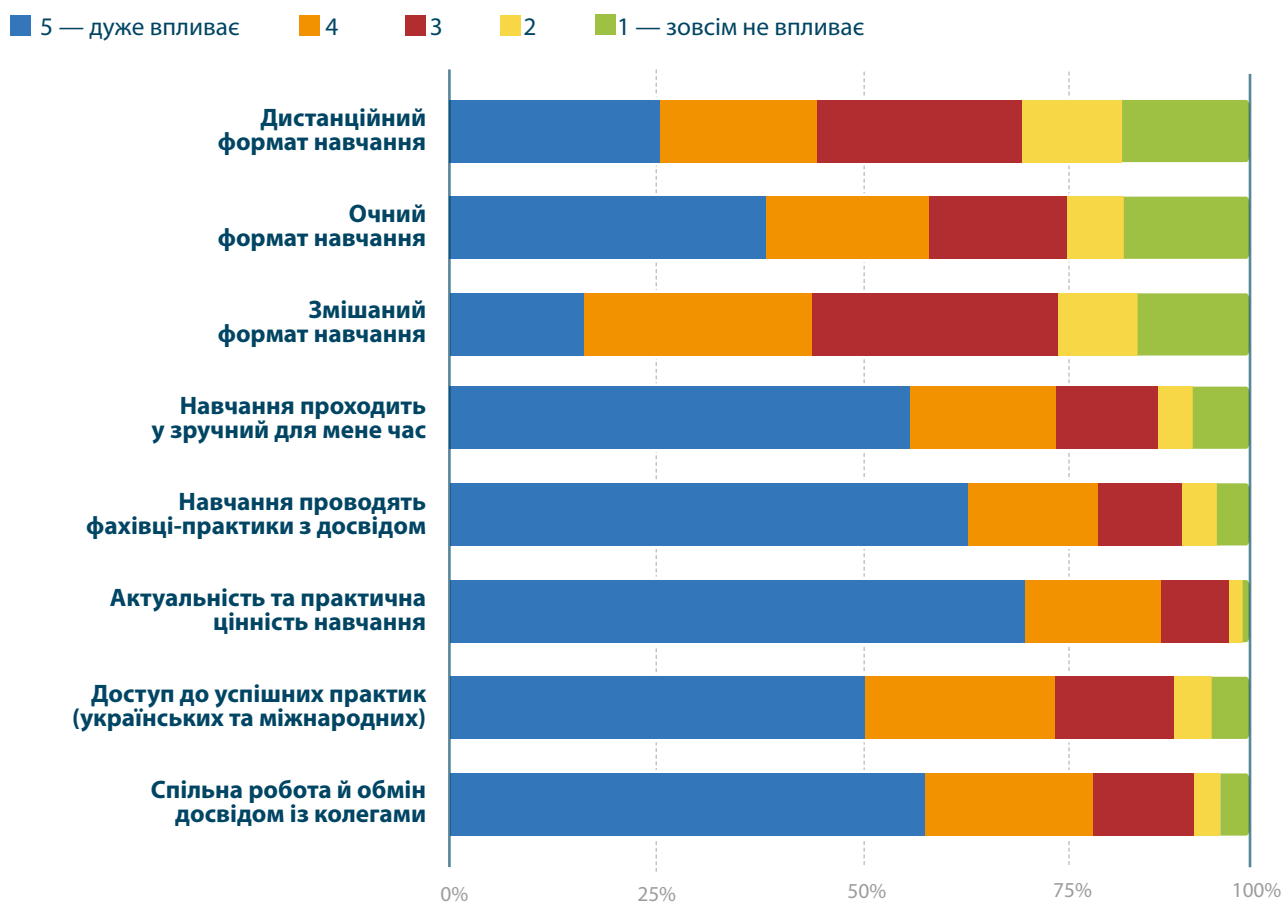
В умовах упровадження реформи НУШ і зростання управлінської складності роботи школи потреби директорів у професійному розвитку дедалі більше зміщуються від вузькоадміністративних питань до компетентностей, необхідних для ухвалення комплексних рішень та управління змінами.

У межах дослідження²⁰⁶ з’ясовано, що іншими показниками, які мають найсуттєвіший вплив на задоволення директорів від участі в програмах підвищення кваліфікації, є: актуальність і практична цінність навчання (71,97% — оцінка 5), зручний час проведення навчання (57,50% — оцінка 5), доступ до успішних практик (51,90% — оцінка 5). Також простежується висока оцінка можливості спільної роботи й обміну досвідом із колегами (59,30% — оцінка 5) та проведення навчання фахівцями-практиками з досвідом (64,80% — оцінка 5) у процесі підвищення кваліфікації (рис. 5.13).

²⁰⁵ Відповідь на запитання “Що, на Вашу думку, варто врахувати в системі підвищення кваліфікації, щоб вона краще відповідала очікуванням і потребам директорів?” (фокус-групова дискусія директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

²⁰⁶ Відповідь на запитання “Наскільки перелічені чинники впливають на Ваше задоволення від навчання за програмами підвищення кваліфікації?” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

Рисунок 5.13. Чинники, які впливають на задоволеність програмами підвищення кваліфікації, — за загальними даними директорів шкіл (n = 1000)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед директорів шкіл. Новий український вчитель, 2025.

На тлі посилення кризових управлінських завдань особливо виразною стає потреба в практико-орієнтованій підтримці новопризначених директорів. Це підтверджують пропозиції учасників фокус-групової дискусії²⁰⁷: респонденти найчастіше наголошували на доцільності запровадження обов'язкової "директорської інтернатури" або наставництва протягом першого року роботи з фокусом на прикладні навички — підготовку наказів, ведення кадрової документації, організацію фінансово-господарських процедур і взаємодію з органами контролю.

“Мені здається, от саме в перший рік мені не вистачило [...] фахового, консультативного супроводу. От для молодих вчителів, які приходять на перший рік роботи, вже запровадили таку педагогічну інтернатуру. От мені в перший рік, зараз я аналізую, мені здається, така допомога не завадила.

(Фокус-група директорів шкіл Південного макрорегіону)

²⁰⁷ Відповідь на запитання "Якою, на Вашу думку, має бути підготовка директора (з точки зору навчання, адаптації, попереднього досвіду) перед призначенням на посаду?" (фокус-групові дискусії директорів шкіл ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

“ Я вважаю, що повинно бути наставництво. Наставництво з боку не тільки відділу освіти, а з багатьох структур. Те, що коли мене призначили, перше, що мене зареєстрували на купу курсів, які мене мали б навчити... як писати освітні програми, як це має бути в колективі [...] Але [...] ні кадрові питання, ні питання, як запустити опалення в закладі.

(Фокус-група директорів шкіл Східного макрорегіону)



Резюме

Результати дослідження показують, що основною мотивацією директорів шкіл до підвищення кваліфікації є прагнення вдосконалити професійні компетентності та обмінятися практичним досвідом із колегами, тоді як матеріальні стимули й формально-нормативні вимоги відіграють другорядну роль. Водночас попри загалом позитивні оцінки якості програм (насамперед дистанційних платформ і закладів післядипломної освіти), частина респондентів відзначає перевантаженість і формалізм окремих курсів, що підсилює запит на більш практичні та персоналізовані формати навчання. Ключові потреби директорів зосереджені на розвитку стратегічних, фінансово-господарських і кризових управлінських компетентностей, необхідних для ухвалення комплексних рішень в умовах реформи НУШ і війни, що вказує на потребу переходу від фрагментарного навчання до системної, прикладної моделі професійної підтримки, зокрема для новопризначених керівників шкіл.



Кадрова автономія директорів шкіл обмежується дефіцитом педагогічних кадрів та умовами локального ринку праці.

Кадрова політика на рівні ЗЗСО є однією з ключових управлінських функцій директора, оскільки безпосередньо впливає на якість освітнього процесу, стабільність педагогічного колективу та здатність школи реалізовувати реформи. Водночас чинна нормативна модель поєднує формально широкі повноваження директорів з істотними інституційними, фінансовими та процедурними обмеженнями, що звужують реальні можливості управління людськими ресурсами.

Відповідно до статті 38 Закону України “Про повну загальну середню освіту” (Верховна Рада, Україна, 2020) та статті 26 Закону України “Про освіту” (Верховна Рада, Україна, 2017), директор школи має виключне право приймати на роботу та звільняти педагогічних і непедагогічних працівників закладу. Він діє як представник школи та несе персональну відповідальність за дотримання трудового законодавства. Закон надає директору кадрову автономію: він має право (але не зобов’язаний) проводити конкурсний відбір педагогічних працівників та самостійно визначати підходи до формування педагогічного колективу без втручання засновника або органів управління освітою.

Водночас результати дослідження показують, що реалізація цієї автономії значною мірою залежить від наявності кадрових ресурсів на локальному ринку праці. За результатами опитування директорів шкіл²⁰⁸ виявлено, що проблема нестачі педагогічних кадрів найчастіше стосується викладання іноземних мов (21,30%) та предметів STEM-профілю — фізики (18,80%), математики (16,50%), алгебри (12,70%), інформатики (12,10%), геометрії (10,70%) і хімії (10,10%).

²⁰⁸ Відповідь на запитання “Чи є актуальною для Вашого закладу освіти проблема нестачі вчителів? Якщо так, то яких саме?” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

Водночас у відкритих відповідях²⁰⁹ частина респондентів повідомляла про повну укомплектованість штатів, хоча окремі школи відзначали нестачу асистентів учителя, фахівців з інклюзивного навчання, психологів і соціальних педагогів. Аналіз у регіональному розрізі свідчить, що кадровий дефіцит частіше фіксується в Південному та Східному макрорегіонах, а також у міських закладах освіти.

Проблему дефіциту кадрів підтверджують також респонденти в межах фокус-групової дискусії з директорами²¹⁰. Водночас вони підкреслюють, що останнім часом у зв'язку з можливістю отримати відстрочку від мобілізації в освіті збільшилася кількість чоловіків.

“ У нас не катастрофічна, але складна ситуація. Плинність кадрів велика достатньо. Молодь мало що хоче йти. Давайте не будемо приховувати факт. Реально, гендерна залежність сьогодні переважає на чоловічому боці. Частка чоловіків в освіті збільшилася. І розуміємо прекрасно, що на той момент, коли зміниться ситуація, так само буде проблема.

(Фокус-група директорів шкіл Західного макрорегіону)

Аналіз каналів пошуку кандидатів на вчительські посади, яким надають перевагу директори шкіл²¹¹, свідчить про переважання неформальних підходів. Найчастіше респонденти вказували на використання особистих контактів і рекомендацій (67%). Водночас частина директорів активно використовують такі канали, як: сайт закладу освіти (46%), центр зайнятості (38,30%), соціальні мережі (33,50%) та сайт засновника закладу освіти (23,20%). Менш популярними каналами є ЗВО (22,20%) і сайти з вакансіями (19,70%).

В усіх макрорегіонах України домінують неформальні канали пошуку педагогічних кадрів: найбільш пріоритетними є особисті контакти та рекомендації (63,06–71,39%). Водночас спостерігаються регіональні відмінності у використанні формалізованих інструментів: у Східному макрорегіоні помітно активніше залучають сайти з вакансіями (42,86%) і сайти засновників (36,36%), у Південному частіше використовують соціальні мережі (38,38%) та співпрацю із ЗВО (28,28%), а центри зайнятості залишаються стабільно важливим ресурсом у всіх регіонах (найвищі показники — у Центральному (42,20%) та Південному (38,89%)). У розрізі типів місцевості міські заклади освіти значно активніше застосовують цифрові та формальні канали — сайти з вакансіями (33,43 проти 12,97% у сільській місцевості), співпрацю із ЗВО (30,09 проти 18,33%), соціальні мережі (41,03 проти 29,81%) і центри зайнятості (47,72 проти 33,68%), тоді як у сільській місцевості кадровий добір більшою мірою спирається на локальні можливості та неформальні рекомендації (67,51%)²¹².

Практика проведення співбесід із кандидатами на посаду вчителя також відображає особливості добору педагогічних кадрів у школах. За відповідями директорів²¹³, зміст співбесіди найчастіше зосереджується на мотивації працювати в школі (83,30%), обговоренні умов праці та навантаження (69,90%), готовності працювати в умовах війни (56,80%) і питаннях професійного розвитку, зокрема підвищення кваліфікації, атестації та сертифікації (59,70%). Натомість питання, пов'язані з професійними досягненнями, методичними напрацюваннями, кар'єрними планами чи ставленням до освітніх реформ, порушуються значно рідше. Водночас відкриті відповіді свідчать, що в окремих закладах освіти, особливо в умовах кадрового дефіциту, співбесіди можуть мати формальний характер або взагалі не проводитися через обмежену кількість кандидатів на вакансію.

²⁰⁹ Відкрите запитання “Якщо Ви бажаєте щось додати щодо тем, порушених у цій анкеті, будь ласка, залиште свій коментар нижче” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

²¹⁰ Відповідь на запитання “Що, на Вашу думку, може зробити адміністрація школи, щоб робота в школі була більш привабливою для вчителів?” (фокус-групова дискусія директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

²¹¹ Відповідь на запитання “Яким каналам пошуку кандидатів на вчительські посади Ви надаєте перевагу?” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

²¹² Відповідь на запитання “Яким каналам пошуку кандидатів на вчительські посади Ви надаєте перевагу?” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

²¹³ Відповідь на запитання “Що з наведеного Ви зазвичай обговорюєте під час співбесіди з кандидатом на посаду вчителя?” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).



Резюме

Формально законодавство України надає директорам шкіл значні повноваження у сфері кадрової політики, зокрема право самостійно здійснювати добір педагогічних працівників і формувати педагогічний колектив. Водночас результати дослідження свідчать, що реалізація цієї автономії суттєво обмежується умовами локального ринку праці. Школи стикаються з вибірковим, але стійким дефіцитом педагогічних кадрів, насамперед з іноземних мов і STEM-дисциплін, що посилюється регіональними відмінностями, наслідками війни та низькою привабливістю професії. Зазвичай директори змушені адаптувати практики добору персоналу, спираючись передусім на неформальні канали пошуку кандидатів, локальні професійні мережі та спрощені процедури відбору. У частині закладів освіти, особливо в умовах обмеженої кількості кандидатів, співбесіди можуть мати формальний характер або не проводитися.



Наявні в директорів інструменти мотивації вчителів не повною мірою відповідають управлінським викликам шкільного рівня.

У межах кадрової політики директори шкіл використовують поєднання матеріальних і нематеріальних інструментів мотивації педагогічних працівників, ефективність яких безпосередньо залежить від фінансово-економічних умов функціонування закладу, обсягу освітньої субвенції, рішень засновника та загального рівня матеріально-технічного забезпечення школи. До нематеріальних інструментів належать організація безпечного й підтримувального професійного середовища, визнання результатів роботи, можливості професійного розвитку, залучення до ухвалення управлінських рішень, гнучке планування навантаження та підтримка педагогічних ініціатив. Водночас матеріальні стимули — доплати, надбавки, премії, фінансування підвищення кваліфікації, а також інвестиції в інфраструктуру та оснащення робочого місця — залишаються критично важливими для довгострокової мотивації, утримання кадрів і залучення нових учителів. На законодавчому рівні фундамент нематеріального стимулювання закладено в гарантіях академічної свободи та професійної автономії. Зокрема, частина перша статті 22 Закону України “Про повну загальну середню освіту” (Верховна Рада, Україна, 2020) закріплює право педагога на академічну свободу, вільний вибір освітніх програм, форм навчання та методів викладання, що дає змогу керівнику використовувати творчу самореалізацію як внутрішній мотиватор для працівників. Окрім того,

законодавство передбачає механізми суспільного та професійного визнання: відповідно до статті 40 цього ж Закону, рішення про відзначення та моральне заохочення працівників ухвалює педагогічна рада, що забезпечує прозорість визнання досягнень та залучення колективу до оцінювання результатів (Верховна Рада, Україна, 2020).

Водночас українська модель оплати праці вчителів значною мірою обмежує можливості директорів шкіл застосовувати фінансові стимули як гнучкий інструмент управління персоналом, оскільки ключові параметри винагороди визначаються централізовано.

Як зазначалося в попередніх розділах звіту, основою оплати праці педагогів є ЄТС. Посадовий оклад учителя жорстко прив'язаний до тарифного розряду (10–14), який залежить від кваліфікаційної категорії. Базовий посадовий оклад 1-го тарифного розряду на 2025 рік становить 3195 грн, що формує низьку основу для нарахувань. У результаті кінцева сума оплати праці слабо “реагує” на результати роботи, а система фактично винагороджує стаж і формальний статус більше, ніж внесок у розвиток закладу. Для директора це означає, що він не може підвищити оклад сильному вчителю без категорії або фінансово відзначити працівника за високі результати шляхом перегляду базової ставки.

Проте така можливість передбачала б наявність чіткої й регламентованої офіційної процедури, щоб унеможливити довільні рішення про підвищення оплати.

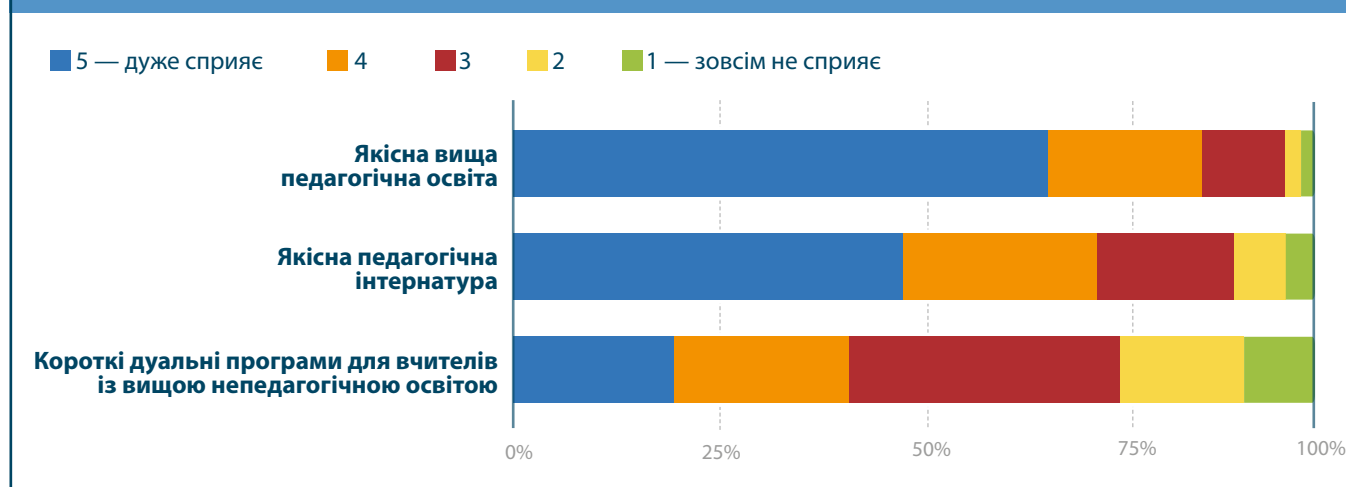
Формально гнучкішим інструментом є преміювання за рахунок економії фонду оплати праці (Міністерство освіти і науки, Україна, 2005). Проте на практиці цей механізм виявляється нестійким: економія виникає нерегулярно, а доступний ресурс часто “поглинається” обов’язковими виплатами. Відсутність гарантованого окремого преміального фонду, що не є фондом економії заробітної плати, робить преміювання для директора радше ситуативним рішенням, ніж системним важелем мотивації.

Додатково можливості директора школи залежать від того, як сформовано фонд оплати праці, що значною мірою визначається освітньою субвенцією та правилами її розподілу. Якщо школа працює в умовах дефіциту коштів (що часто трапляється в мережі з малою наповнюваністю класів), управлінський фокус зміщується від стимулювання персоналу до забезпечення базової спроможності закладу та збереження навантаження. У 2025 році цей тиск посилювався: з 1 вересня 2025 року припинено фінансування за рахунок субвенції шкіл (крім початкових), де навчається менше ніж 45 учнів, що підвищило ризики скорочень, переведення педагогів на неповне навантаження або кадрових втрат (Кабінет Міністрів, Україна, 2015).

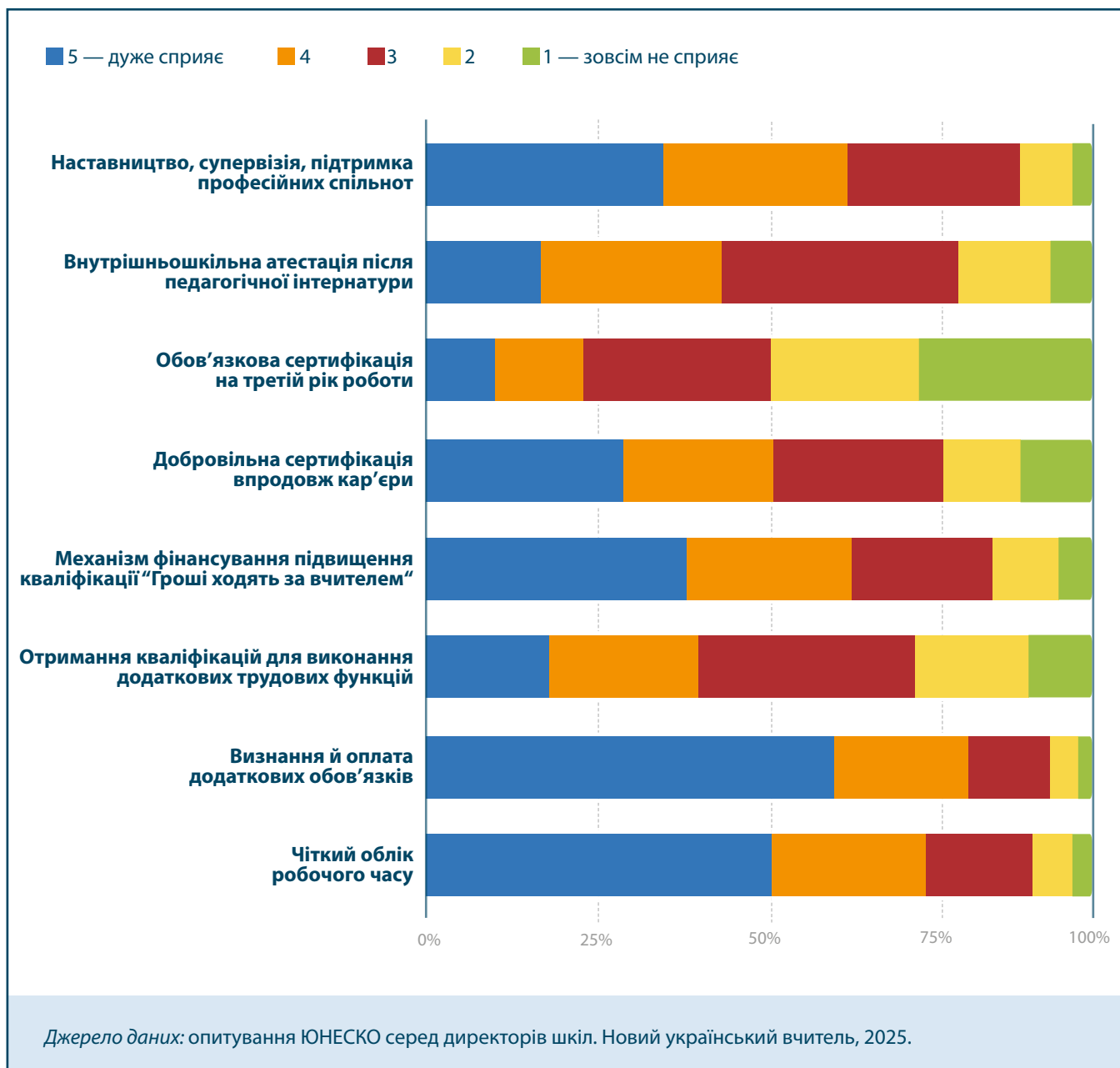
У 2025 році педагоги ініціювали петицію до КМУ з вимогою зафіксувати надбавку на рівні не менше ніж 20%, щоб прибрати “ручне керування” цим відсотком (Кабінет Міністрів, Україна, 2025б). Але попри суспільну підтримку та актуалізацію проблеми, петиція не була імплементована у вигляді змін до чинного нормативного регулювання, і надбавка за престижність праці й надалі встановлюється в межах від 5 до 30% залежно від рішень засновника та бюджетних обмежень.

Загалом дослідження показало, що чинниками сприяння професійному становленню й розвитку вчителів, на думку директорів, можуть бути не лише фінансові стимули, а й належна педагогічна підготовка та управлінські рішення, спрямовані на підтримку й відзначення (рис. 5.14). Найвищу оцінку (5) отримали такі чинники, як якісна вища педагогічна освіта (66,70%), визнання й оплата додаткових обов’язків (61,20%) та чіткий облік робочого часу (51,90%). Також значущими, на думку респондентів, є якісна педагогічна інтернатура (48,60% оцінок 5) і механізм фінансування підвищення кваліфікації “Гроші ходять за вчителем” (39,10%). Водночас нижчий рівень підтримки отримали чинники, що передбачають додаткове регулювання або зобов’язання, зокрема обов’язкова сертифікація на третій рік роботи (10,40% оцінок 5) та внутрішньошкільна атестація після педагогічної інтернатури (17,20%). Порівняно менш вагомими респонденти також вважають такі чинники, як короткі дуальні програми для вчителів із вищою непедагогічною освітою (20%) та отримання кваліфікацій для виконання додаткових трудових функцій (18,50%)²¹⁴.

Рисунок 5.14. Чинники сприяння професійному становленню та розвитку вчителя — за загальними даними директорів шкіл (n = 1000)



²¹⁴ Відповідь на запитання “На Вашу думку, наскільки наведені чинники можуть сприяти професійному становленню і розвитку учителів?” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).



Більшість респондентів визнають доцільність встановлення чітких норм робочого часу для вчителів з окремим обліком уроків, підготовки та інших функцій, зокрема 40,50% вважають це цілком доцільним, а 35,80% — швидше доцільним. Аналогічна підтримка простежується щодо отримання доплат учителями за викладання в 10–12 класах ЗЗСО, що забезпечують профільну освіту: 37,90% респондентів оцінюють цей захід як цілком доцільний, а 35,30% — швидше доцільний. Організація внутрішньошкільного оцінювання професійної діяльності для ухвалення рішень щодо надбавок також отримала позитивну оцінку більшості: 31,30% відповідей "цілком доцільно" та 39% — "швидше доцільно". Отже, результати опитування свідчать про високу підтримку з боку директорів ініціатив, спрямованих на систематизацію умов праці вчителів і справедливе матеріальне стимулювання, зокрема щодо нормування робочого часу, отримання доплат учителями за викладання в 10–12 класах та впровадження внутрішньошкільного оцінювання професійної діяльності для ухвалення рішень щодо надбавок²¹⁵.

²¹⁵ Відповіді на запитання "Чи вважаєте Ви доцільним (виберіть з переліку тверджень)?" (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).



Резюме

Директори шкіл використовують поєднання матеріальних і нематеріальних інструментів мотивації педагогічних працівників, однак ефективність цих інструментів значною мірою обмежується централізованою моделлю оплати праці та фінансово-економічними умовами функціонування школи. У межах системи ЄТС можливості гнучко диференціювати винагороду відповідно до результатів роботи залишаються обмеженими, а преміювання часто має ситуативний характер через обмежені ресурси фонду оплати праці та залежність від рішень засновника. У цих умовах важливу роль відіграють нематеріальні інструменти мотивації, зокрема створення підтримувального професійного середовища, визнання результатів роботи, можливості професійного розвитку та залучення педагогів до ухвалення управлінських рішень. Водночас директори загалом підтримують ініціативи, спрямовані на справедливе матеріальне стимулювання та систематизацію умов праці вчителів, зокрема нормування робочого часу, доплати за викладання в старших класах і використання внутрішньошкільного оцінювання професійної діяльності. Результати аналізу свідчать про потребу в передбачуваних механізмах стимулювання, які б посилили управлінську спроможність директорів у кадровій політиці.



Підтримка адміністрації та наставництво є ключовими для утримання молодих учителів у професії, однак у більшості шкіл наставництво / супервізія та індивідуальний супровід із боку директорів залишаються несистемними й недостатньо інституціоналізованими.

Система наставництва в закладі освіти реалізована через педагогічну інтернатуру: директори шкіл повинні створити систему наставництва, де досвідчені педагоги супроводжують молодих педагогів. Закон України "Про повну загальну середню освіту" (Верховна Рада, Україна, 2020) передбачає доплату 20% наставнику за роботу з "інтерном", але в межах фонду оплати праці. Якщо фонду оплати праці не вистачає, директори змушені просити досвідчених учителів бути наставниками на громадських засадах, що дискредитує ідею наставництва. Недостатній рівень участі директорів шкіл у забезпеченні системної професійної підтримки вчителів, особливо на початку кар'єри, є характерним для України.

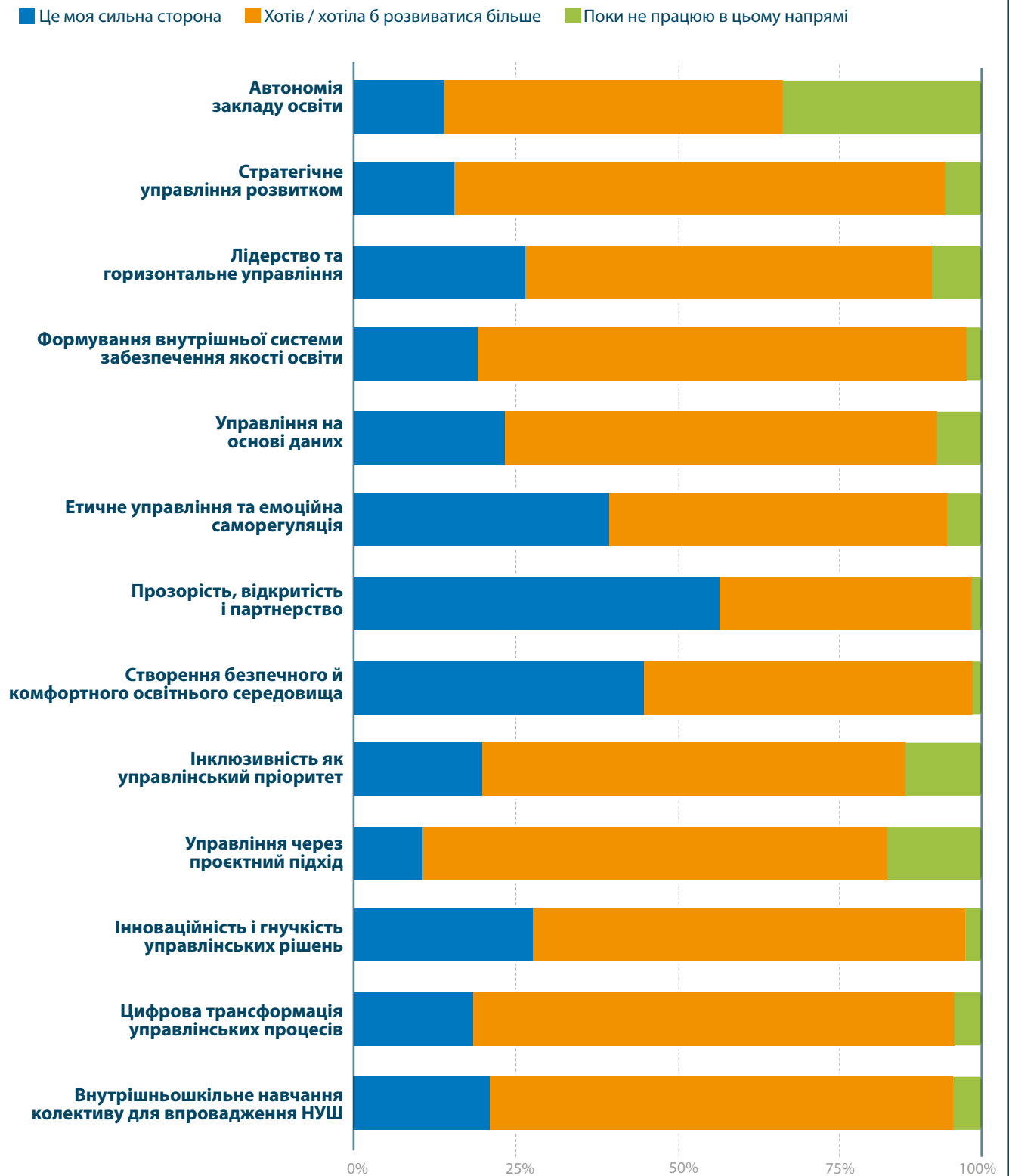
Зі свого боку директори шкіл зазначили, що для вчителів, особливо на початку кар'єри, визначальними є підтримка з боку адміністрації та колективу, сприятливий психологічний клімат і можливості для самореалізації, тоді як інституційно формалізовані механізми професійного становлення потребують переосмислення та оновлення відповідно до реальних потреб молодих педагогів.

Аналіз відповідей директорів шкіл²¹⁶ свідчить, що вони частково готові надавати таку підтримку вчителям у межах закладу освіти (рис. 5.15). Близько половини респондентів зазначають про те, що бачать своїми сильними сторонами прозорість, відкритість і партнерство (58,20%) та створення безпечного, комфортного освітнього середовища (46,30%)²¹⁷.

²¹⁶ Відповідь на запитання "У яких аспектах управлінських змін, пов'язаних із впровадженням НУШ, Ви почуваетесь впевнено, а де хотіли б розвиватися більше?" (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

²¹⁷ Відповідь на запитання "У яких аспектах управлінських змін, пов'язаних із впровадженням НУШ, Ви почуваетесь впевнено, а де хотіли б розвиватися більше?" (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО "Новий український вчитель", 2025).

Рисунок 5.15. Впевненість в управлінських аспектах впровадження реформи НУШ — за загальними даними директорів шкіл (n = 1000)



Джерело даних: опитування ЮНЕСКО серед директорів шкіл. Новий український вчитель, 2025.

Водночас результати опитування²¹⁸ свідчать, що наставництво та супервізія не належать до тих аспектів управлінської діяльності, у яких директори шкіл почуваються найбільш упевнено. Лише 13,20% респондентів визначили цей напрям як свою сильну сторону, тоді як 69,40% вказали на потребу подальшого розвитку відповідних компетентностей, а 17,40% повідомили, що фактично не працюють у цьому напрямі. Подібна тенденція простежується й щодо інших аспектів роботи з педагогічним колективом: лише близько третини директорів вважають своєю сильною стороною діагностику індивідуальних особливостей педагогічного колективу (32,40%), створення умов для безперервного професійного розвитку вчителів (32,50%) та їх мотивування до професійного зростання (31,70%).

Результати фокус групового дослідження²¹⁹ підтверджують, що для вчителів, зокрема молодих, є важливою підтримка керівництва, позитивна атмосфера в колективі та наявність наставництва. Проте значна частина директорів шкіл наразі не розглядають ці завдання як свої управлінські пріоритети. Більшість директорів визнає потребу розвитку інституційної спроможності в частині організації наставництва, супервізії, індивідуального супроводу та мотивації педагогів до професійного зростання²²⁰.

“ Якщо казати про новопризначених педагогів, то тут питання менторства, щоб воно дійсно спрацьовувало, питання наставництва, тому що дуже часто буває таке, що колеги приходять, лякаються зразу тим, що їх чекає попереду [...] На жаль, так буває, але хотілося б, щоб було по-іншому.

(Фокус-група директорів шкіл Східного макрорегіону)

Окремі відповіді респондентів свідчили також про те, що директори приділяють увагу психологічній підтримці вчителя, намагаються створити більш комфортні умови для роботи:

“ [...] ми ще колектив, ми маємо не тільки працювати, а можемо і гарно відпочивати. [...] Дати вільний день. У мене всі молоді вчителі мають вільний день. [...] І гурткова робота — це ти можеш себе реалізувати, крім того, що в тебе є, ще додатковим заробітком.

(Фокус-група директорів шкіл Західного макрорегіону)

У сфері професійного розвитку директори шкіл формально мають ширші можливості підтримувати педагогів, зокрема молодих, ніж “контролювати” їхню участь у підвищенні кваліфікації: вони затверджують план підвищення кваліфікації на основі рішень педагогічної ради та, через педагогічну раду, можуть визнавати результати навчання, здобуті в різних провайдерів. Ширші повноваження директорів обумовлені автономією закладів, децентралізацією та освітньою реформою НУШ. Водночас результати опитування свідчать, що потреба вчителів у комплексній підтримці, включно з психологічною, залишається високою, тоді як управлінська увага директорів частіше зосереджується на організаційно-адміністративних питаннях і забезпеченні базових умов функціонування школи.

²¹⁸ Відповідь на запитання “У яких аспектах управлінських завдань Ви почуваєтеся впевнено, а де хотіли б розвиватися більше?” (опитування директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

²¹⁹ Відповідь на запитання “Що, на Вашу думку, може зробити керівництво й колектив школи, щоб краще підтримувати вчителів на початку їхньої роботи?” (фокус-групова дискусія вчителів ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

²²⁰ Відповідь на запитання “Що, на Вашу думку, може зробити адміністрація школи, щоб робота в школі була більш привабливою для вчителів?” (фокус-групова дискусія директорів шкіл ЮНЕСКО “Новий український вчитель”, 2025).

Оцінюючи чинники професійного становлення, директори шкіл найвищу ефективність пов'язують із якісною вищою педагогічною освітою, належним визнанням додаткових обов'язків і обліком робочого часу, а також якісною педагогічною інтернатурою.



Резюме

Утримання молодих учителів у професії в Україні найбільшою мірою залежить від якості підтримки в закладі освіти — з боку адміністрації, колективу та через наставництво, супервізію і професійний супровід. Дані опитування показують, що саме ці чинники молоді педагоги оцінюють як найважливіші для збереження в професії, однак на практиці вони залишаються недостатньо інституціоналізованими та реалізуються нерівномірно. Формальні механізми, зокрема педагогічна інтернатура, часто не підкріплені реальними ресурсами: брак фінансування, часу та підготовлених наставників знецінює ідею наставництва й обмежує її вплив. Водночас значна частина директорів визнають потребу розвитку управлінських компетентностей у сферах наставництва, супервізії, індивідуального супроводу та мотивації педагогів, хоча наразі ці напрями рідко виступають управлінськими пріоритетами. Загалом результати дослідження свідчать про розрив між високим запитом молодих учителів на щоденну професійну й психологічну підтримку та обмеженою спроможністю закладів освіти забезпечити її системно, що потребує рішень не лише на рівні школи, а й на державному та місцевому управлінських рівнях.

5.4. Шкільне лідерство та професійний розвиток директорів у міжнародній практиці

У деяких країнах вимоги до призначення директорів шкіл часто варіюються залежно від рівня освіти або типу закладу. Аналіз профілів країн, здійснений у Глобальному звіті ЮНЕСКО з моніторингу освіти 2024/5 “Лідерство в освіті” на основі вивчення законодавства та політик 211 освітніх систем різних країн світу, показав, що у 42% країн процес добору директорів організовується на центральному рівні, у 23% — на рівні місцевої влади, у 13% — на рівні школи, а решта 22% здійснюють добір на різних рівнях управління. Крім того, існує процедура затвердження призначень, яка, як правило, зосереджена на центральному й місцевому рівнях (UNESCO, 2024a).

Політика відбору директорів шкіл загалом відображає культурні, соціальні й економічні особливості країн, проте простежується тенденція до актуалізації двох основних підходів — внутрішнього й зовнішнього (відкритого) набору. Аналіз ЮНЕСКО виявив, що 63% країн застосовують відкритий конкурсний добір у початковій і середній освіті, 8% — лише в початковій, а 3% — лише в середній (UNESCO, 2024a).

Внутрішній набір, що здійснюється шляхом просування педагогічних працівників на посаду директора, акцентує на знанні культури та викликів конкретного закладу (Pendola and Fuller, 2020) і передбачає цілеспрямоване планування кадрової наступності, проте може обмежувати коло кандидатів та створювати ризики упередженості (Palmer and Mullooly, 2015; Maguire, 2021). Відкритий відбір натомість дає змогу залучати зовнішніх кандидатів із новими поглядами та підвищує легітимність процедури, однак є більш ресурсозатратним і може ускладнити адаптацію до культури конкретного закладу (Leithwood and Riehl, 2003; Muñoz and Prem, 2024).

Моделі відбору суттєво різняться з-поміж країн залежно від рівня децентралізації системи управління освітою. Так, у Словенії шкільні ради мають повноваження щодо призначення та звільнення директорів і зобов’язані консультуватися з педагогічними зборами, асоціаціями батьків, представниками учнів, а в регіонах з етнічними меншинами — і з їхніми представниками; перед призначенням — проконсультуватися з міністром освіти, хоча його висновок не є обов’язковим (European Commission, 2024). В Англії (Сполучене Королівство) директорів шкіл, що перебувають у підпорядкуванні

місцевих органів влади, призначають шкільні ради — вони формують конкурсну комісію, яка здійснює добір кандидатів, проводить співбесіди та надає рекомендації (Department for Education, United Kingdom, 2017).

Наприклад, у Китаї кандидати на посади директорів закладів старшої середньої освіти повинні мати досвід роботи на посаді старшого вчителя або щонайменше два роки на посаді заступника директора, або три роки на керівних посадах середнього рівня. Директори початкових і базових середніх шкіл повинні мати щонайменше п’ять років педагогічного стажу, чинний сертифікат учителя та досвід роботи в закладі освіти вищого рівня (Chen et al., 2024).

Аналіз профілів країн, здійснений ЮНЕСКО, доводить, що в 46% країн від кандидатів на посаду директора вимагається лише педагогічний досвід, у 34% — поєднання педагогічного й управлінського досвіду, тоді як лише в 30% країн прямо враховується їхній управлінський досвід або інші лідерські ролі (UNESCO, 2024a). Водночас, крім педагогічного досвіду, дедалі частіше враховуються лідерські навички та професійні компетентності (Weinstein and Hernandez, 2015; Lahtero et al., 2019). Знайти оптимальний баланс непросте: надто жорсткі критерії можуть обмежити коло кандидатів, тоді як надто м’які — знизити якість освітнього лідерства.

Зокрема, у Китаї вимоги диференційовані залежно від рівня закладу: для керівників старшої школи потрібен досвід роботи заступником директора або на управлінській посаді, тоді як для початкової та базової достатньо п’яти років педагогічного стажу (Chen et al., 2024).

Відповідно до Глобального звіту ЮНЕСКО з моніторингу освіти 2024/5 “Лідерство в освіті”, лише у 37% країн, що взяли участь у цьому дослідженні, передбачено постійні контракти для директорів шкіл; у 10% країн директорів наймають за тимчасовим контрактом без обмеження на кількість поновлень; у 17% країн діють обмеження на кількість поновлень контракту, зокрема у Вірменії та Грузії директори мають тимчасові контракти на п’ять або шість років. Загалом у світі спостерігаються значні диспропорції в частці жінок, які обіймають керівні посади в школах, — від 7% у Туреччині до 84% у Латвії.

Справедливі та відкриті процедури відбору, а також заходи позитивної дискримінації можуть сприяти рівноправному підбору кадрів. Проте лише 11% країн запровадили заходи, спрямовані на розв'язання проблеми недостатньої представленості жінок на керівних посадах у школах (UNESCO, 2024a).

У світовому освітньому досвіді забезпечення структурованої та дієвої підготовки директорів шкіл залишається суттєвим викликом (Sampat et al., 2020). Як правило, наявні три типи програм: базова підготовка для майбутніх директорів; вступний етап для новопризначених; безперервний професійний розвиток для керівників, які працюють (Slater et al., 2018).

За даними ОЕСР, більшість директорів молодшої середньої школи у 47 країнах проходили програми з педагогічної підготовки (92%), адміністрування шкіл (88%) або інструктивного лідерства (84%); при цьому лише 30% пройшли програму з адміністрування до початку виконання посадових обов'язків (OECD, 2019b). Варіативність між країнами є значною: у Хорватії 58% директорів ніколи не проходили відповідної програми, тоді як у Фінляндії 75% — до призначення на посаду (Lahtero et al., 2019).

У низці країн підготовка директорів має обов'язковий характер. У Франції призначення на посаду можливе лише після успішного проходження відповідної підготовки (UNESCO, 2024a); в Італії та Іспанії законодавчо закріплено обов'язкову передпосадову підготовку з чітко визначеними компетентностями (Álvarez, 2020; Minieri, 2022); у Словаччій Республіці — 160-годинну програму, яку необхідно пройти упродовж 24 місяців (Shewbridge et al., 2014); в Естонії безперервний розвиток директорів ґрунтується на компетентнісній моделі освітнього лідера (Eurydice, 2023).

Аналіз 142 програм підготовки директорів із 92 країн, здійснений ЮНЕСКО, показав, що лише 18% із них охоплюють усі ключові виміри лідерства, а більшість зосереджена переважно на інструктивному й трансформаційному лідерстві. Дослідження також засвідчило переважно академічний характер таких програм і недостатню орієнтацію на практичні потреби директорів, що актуалізує необхідність у більш гнучких і прикладних моделях професійного розвитку (UNESCO, 2024a).

Упродовж останніх десятиліть концепція шкільного лідерства зазнала суттєвих змін: від переважно адміністративної ролі до активної участі в підтримці вчителів та підвищенні результатів навчання (Pont, 2020; UNESCO, 2024a). У зв'язку з цим ЮНЕСКО обґрунтовує

чотири виміри шкільного лідерства: встановлення очікувань; зосередження на навчанні; сприяння співпраці; розвиток персоналу (Leithwood et al., 2020).

Аналіз міжнародного досвіду виявив, що професійні відносини між директорами та вчителями мають суттєвий вплив на добробут педагогів і шкільну спільноту загалом. За даними ОЕСР TALIS 2024, майже 86% вчителів засвідчують хороші професійні відносини з директором і відмічають його увагу до формування відповідальності за результати навчання. Добробут і задоволеність роботою вчителів тісно пов'язані з підтримкою директора: у приблизно половині країн-учасниць вчителі, які сприймають директора як довірчого й фахового партнера, повідомляють про вищий рівень добробуту (OECD, 2025c). Близько 77% учителів зазначають, що директор надає корисний зворотний зв'язок, 78% — що забезпечує ефективний контроль за їхньою роботою, хоча цей показник суттєво варіюється між країнами (OECD, 2025c).

Добробут самих директорів шкіл залежить від умов праці, професійної автономії та підтримки з боку системи. За даними ОЕСР, в Австрії та Швеції директори відзначають високу задоволеність роботою завдяки автономії та довірі з боку системи управління; в Естонії, Фінляндії та Польщі відсутність автономії корелює з нижчою задоволеністю; в Ірландії понад 50% директорів відчують вигорання через навантаження та брак учителів (OECD, 2020).

Посадові оклади директорів шкіл у країнах ЄС залежать від розміру школи та рівня освіти: у 20 країнах директори великих шкіл отримують більше, ніж колеги у малих, у 18 зарплата однакова незалежно від розміру школи. З урахуванням інфляції купівельна спроможність зарплат директорів зросла лише в 11 країнах, у 17 зафіксовано зниження (European Commission, 2025). У міжнародному вимірі зарплата директорів шкіл у країнах ОЕСР в середньому на 50–55% вища за вчительську, хоча розрив суттєво варіюється: від близько 30% в Естонії до понад 100% в Італії (OECD, 2023).

Показовим прикладом системного підходу є Словачка Республіка, де директори відповідають за розроблення щорічного плану оцінювання вчителів і планів їхнього професійного розвитку. Оцінювання має переважно формульовальний характер і передбачає зворотний зв'язок щодо компетентностей учителів; з 2026 року його результати безпосередньо впливатимуть на рівень оплати праці педагогів (Eurydice, 2025). Водночас дослідження ОЕСР засвідчило, що підготовка директорів зосереджена переважно на розробленні критеріїв оцінювання, тоді як навчання з конструктивного зворотного зв'язку та наставництва залишається недостатнім (Shewbridge et al., 2014).



У Глобальному звіті ЮНЕСКО з моніторингу освіти 2024/5 “Лідерство в освіті” запропоновано чотири рекомендації урядам для побудови узгоджених національних стратегій розвитку шкільного лідерства:

- 1) довіряти та делегувати повноваження — надавати директорам достатній рівень автономії для управління ресурсами та прийняття рішень;
- 2) інвестувати в професіоналізацію — через інклюзивний відбір, виявлення талантів і запровадження лідерських компонентів у базову підготовку вчителів;
- 3) сприяти розподіленому лідерству — культивувати практики спільного управління із залученням педагогів, батьків, учнів і громади;
- 4) інвестувати в системних лідерів — розробляти програми, що формують спроможність до забезпечення якості освіти, кризового управління та реалізації реформ (UNESCO, 2024a).

Узагальнений міжнародний досвід може слугувати дороговказом для обґрунтування й імплементації механізмів добору, підготовки та розвитку шкільних лідерів в Україні.



Резюме

Підходи до добору директорів шкіл істотно різняться залежно від моделі управління освітою, однак у більшості країн простежується прагнення поєднати прозорість процедур, професійні вимоги до кандидатів і належну підготовку до управлінської ролі. Ефективність шкільного лідерства залежить не лише від способу призначення директора чи формальних критеріїв відбору, а й від того, наскільки система забезпечує розвиток його управлінських, педагогічних і лідерських компетентностей. Водночас міжнародні дані свідчать, що роль директора сьогодні виходить далеко за межі адміністративного управління й дедалі більше пов’язується з підтримкою вчителів, розвитком професійної співпраці, створенням сприятливого освітнього середовища та впливом на результати навчання учнів. Саме тому якісний добір, обов’язкова або належно організована підготовка, а також безперервний професійний розвиток директорів є ключовими передумовами формування сильного шкільного лідерства та підвищення якості освіти.

ВИСНОВКИ

ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ



© UNESCO / Alona Zinchenko

У цьому завершальному розділі сформульовано висновки дослідження й запропоновано рекомендації, спрямовані на підвищення привабливості й стійкості педагогічної професії, забезпечення якості підготовки й професійної адаптації вчителів, розвиток їхніх кар'єрних можливостей та удосконалення умов праці, а також зміцнення управлінської спроможності керівників ЗЗСО. Висновки та рекомендації, структуровані за відповідними п'ятьма розділами цього звіту, описують як системні досягнення, так і обмеження, що в умовах воєнного стану, внутрішньої міграції, нерівномірного безпекового контексту набувають особливої актуальності. Надані рекомендації сформульовано з акцентом на системність політики, узгодженість інструментів, забезпечення якості, справедливості / рівності можливостей, підтримку професійної спільноти. Вони можуть бути використані для планування нормативних змін, управлінських рішень, державних програм підтримки та подальшого моніторингу.

1. Особливості входу в професію вчителя й чинники мотивації її вибору

ВИСНОВКИ

- Результати цього дослідження засвідчують, що в Україні на нормативному рівні сформовано модель широкого доступу до професії вчителя, яка допускає різні освітні траєкторії входження — як через педагогічну, так і непедагогічну вищу освіту або професійну кваліфікацію за умови дотримання базових мовних, етичних і медичних вимог, при цьому без вимоги обов'язкового здобуття професійної кваліфікації вчителя як при допуску до роботи, так і на завершення інтернатури. Такий підхід розширює кадровий резерв системи загальної середньої освіти й дає змогу частково розв'язати проблему дефіциту педагогічних працівників, що особливо актуально в умовах воєнного стану, внутрішньої міграції та структурних змін на ринку праці. Проте такий підхід не суголосний із тенденціями в країнах ЄС, де, як правило, доступ до професії вчителя передбачає здобуття відповідної професійної кваліфікації до працевлаштування або під час початкового етапу роботи в школі.
- Емпіричні дані вказують, що розширення доступу до професії не завжди супроводжується достатніми механізмами забезпечення педагогічної готовності новопризначених учителів. Залучення осіб без належної педагогічної підготовки створює додаткові ризики для якості освітнього процесу, зокрема під час реагування на складні педагогічні ситуації, роботи з різнорівневими учнівськими групами та вибудовування довгострокової професійної траєкторії. Директори шкіл у своїх оцінках наголошують на доцільності поєднання гнучкого доступу до професії з формалізованими вимогами до подальшого набуття педагогічної кваліфікації — як через повні освітні програми, так і через альтернативні, гнучкі формати підготовки без зниження стандартів якості.
- Центральним елементом професійної адаптації вчителів на початку кар'єри залишається педагогічна інтернатура, яка законодавчо визначена як обов'язковий етап входження в професію незалежно від освітньої траєкторії. Проте результати дослідження демонструють значну нерівномірність її реалізації на практиці, що значною мірою залежить від ресурсної та управлінської спроможності конкретного закладу освіти. Формалізований характер наставництва, відсутність системної підготовки наставників, негарантовані матеріальні стимули для них, повне педагогічне навантаження інтернів істотно знижують потенціал інтернатури як інструменту якісної підтримки.
- Водночас дослідження фіксує чіткі чинники, які підсилюють ефективність педагогічної інтернатури: наявність психологічної підтримки, доступ до практик досвідчених учителів, індивідуалізований характер наставництва та реальний професійний супровід, який передбачає відповідні умови праці наставників. Саме в тих закладах освіти, де ці елементи реалізуються не формально, а змістовно, спостерігається успішніша адаптація новопризначених педагогів і вищий потенціал їхнього утримання в професії.
- Мотиваційний профіль учителів в Україні загалом формується навколо внутрішніх мотивів: покликання до роботи з дітьми, бажання передавати знання та впливати на формування особистості. Водночас соціально-економічний контекст і воєнні умови посилюють роль прагматичних і ситуативних чинників, що особливо характерно для молодих учителів і педагогів зі стажем до 3 років. Найбільш уразливими з погляду впевненості щодо подальших планів залишитися в професії виявляються вчителі зі стажем роботи 10–20 років, молоді за віком педагоги та представники нижчих кваліфікаційних категорій, для яких характерні стриманіші оцінки власного професійного вибору та вищі ризики втрати мотивації.

РЕКОМЕНДАЦІЇ: удосконалення системи входження в професію та інтернатури

З огляду на ризики широкого доступу до професії вчителя, варто розглянути можливість формування єдиної національної рамки входження в професію, яка б чітко розмежовувала стандартні та альтернативні маршрути підготовки, а також передбачала адаптацію в професії через якісну інтернатуру. З цією метою доцільно розглянути наведені нижче заходи.

На нормативному рівні:

- Після стабілізації нестачі кадрів, пов'язаної з воєнним періодом, розглянути запровадження вимоги до вступу в професію щодо наявності педагогічної освіти та/або професійної кваліфікації вчителя або вищої непедагогічної освіти із зобов'язанням здобути відповідну професійну кваліфікацію впродовж року.
- Розширити доступні траєкторії підготовки для осіб без педагогічної освіти, поєднавши повні програми (бакалавр / магістр) із короткими практико-орієнтованими програмами тривалістю до одного року (переважно без відриву від роботи, за потреби — з відривом).
- Розглянути можливість запровадження державних механізмів підтримки вступників на педагогічні спеціальності (стипендії / гранти), поєднані із зобов'язанням подальшого працевлаштування в ЗЗСО на визначений період.

На центральному рівні управління:

- Упорядкувати присвоєння або визнання професійної кваліфікації через прозорий і порівнюваний механізм оцінювання фахових компетентностей відповідно до професійного стандарту.
- Запровадити рамкові критерії якості інтернатури (без надмірного контролю), наприклад: індивідуальний план адаптації, регулярні зустрічі наставник — інтерн, базові індикатори результативності та зрозумілі підходи до моніторингу / самооцінювання на рівні закладу.

На рівні місцевого самоврядування:

- Забезпечити реальні умови для наставництва: гарантовані доплати з чітко визначеним наявним джерелом, реалістичні вимоги до ролі наставника та доступні формати підготовки наставників.
- Центрам професійного розвитку педагогічних працівників надавати системну підтримку наставникам.

На інституційному рівні (директорам шкіл):

- Посилити практичну спрямованість педагогічної інтернатури як механізму адаптації, зменшивши формалізм і бюрократичне навантаження та сфокусувавши інтернатуру на реальних викликах початку кар'єри.

2. Підготовка майбутніх учителів у контексті впровадження реформи “Нова українська школа”

ВИСНОВКИ

- Система педагогічної підготовки є багаторівневою та охоплює як вищу, так і фахову передвищу освіту, демонструючи загалом логічну, але водночас складну структуру.
- Регіональний аналіз вступної кампанії виявляє посилення територіальних диспропорцій: Центральний і Західний макрорегіони концентрують основні освітні потоки завдяки відносно кращій безпековій ситуації, тоді як Південний і Східний зазнають втрат через воєнні дії, міграцію та руйнування інфраструктури. Це підтверджує, що якість і доступність педагогічної освіти в умовах війни стають безпосередньо залежними від безпекового контексту.
- Спеціальність “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” за останні п’ять років втратила близько половини вступників на тлі зменшення загальної кількості вступників в Україні за цей період майже в півтора рази. Для цієї спеціальності притаманна нерівномірна структура підготовки кадрів за різними предметними спеціальностями, а також значна внутрішня диференціація освітніх програм. Відсутність затвердженого державного стандарту для цієї спеціальності створює суттєві ризики фрагментованості підготовки, нерівномірності сформованості професійних компетентностей випускників та ускладнює узгодження змісту програм із потребами сучасної шкільної освіти.
- Попри формально позитивні результати акредитації більшості освітніх програм, аналіз акредитаційних справ виявив системні проблеми. Серед них — дисбаланси в практичній підготовці, несвоєчасне оновлення навчальних дисциплін, формальний підхід до формування компетентностей та обмежена інтеграція ключових положень реформи НУШ, зокрема в частині інклюзивної освіти, цифрових і прогностичних компетентностей, а також підготовки до роботи в умовах воєнного стану. Значна частина критично важливого змісту залишається у вибіркових компонентах, що знижує гарантії його засвоєння всіма студентами.
- Результати дослідження засвідчили високий запит із боку вчителів і директорів шкіл на оновлення змісту базової педагогічної освіти та впровадження більш гнучких, практико-орієнтованих форматів підготовки. Зокрема, йдеться про короткострокові професійно орієнтовані програми без відриву від роботи для осіб із вищою непедагогічною освітою, які хотіли б працевлаштуватися на посаду вчителя або вже працюють у професії. Такий підхід розглядається як можливість уніфікувати вимоги до професійної підготовки вчителя, не знижуючи стандартів якості, та водночас оперативно реагувати на кадрові потреби системи освіти.

РЕКОМЕНДАЦІЇ: посилення узгодженості педагогічної освіти з підходами реформи “Нова українська школа” та її практичної спрямованості в сучасних умовах

Для підвищення якості підготовки педагогів та узгодженості її з цінностями, методичними підходами, державними стандартами змісту НУШ і сучасним професійним стандартом вчителя, а також готовністю до роботи в кризових умовах пропонується розглянути подані нижче рекомендації.

На нормативному рівні:

- Завершити розроблення й імплементацію державного стандарту вищої освіти за спеціальністю “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” для всіх рівнів вищої освіти (бакалавр, магістр, доктор філософії).
- У державному стандарті за спеціальністю “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” закріпити вимогу посилення практико-орієнтованості підготовки з акцентом на збільшенні обсягу та якості педагогічної практики для раннього й тривалого занурення студентів у шкільне середовище та відпрацювання реальних професійних ситуацій.

На центральному рівні управління:

- Передбачити в стандартах вищої освіти магістерського рівня можливості для розроблення міждисциплінарних освітніх програм, здатних забезпечити підготовку вчителів до предметної інтеграції, зокрема до викладання трьох і більше навчальних предметів.
- Розглянути можливість створення на національному рівні науково-методичних онлайн-платформ для системного оновлення й посилення освітніх програм підготовки вчителів за найбільш уразливими й затребуваними напрямками реформування НУШ (зокрема, інклюзивна освіта, формувальне оцінювання тощо) та роботи в умовах кризових ситуацій / воєнного стану з урахуванням прогресивного національного й зарубіжного досвіду.
- Започаткувати на всеукраїнському рівні комплекс заходів підтримки з розроблення й імплементації міждисциплінарних освітніх програм підготовки вчителів для роботи в умовах кризових ситуацій / воєнного стану з урахуванням конструктивного національного й зарубіжного досвіду.

На інституційному рівні (ЗВО):

- Посилити інтеграцію викладачів ЗВО в процеси розроблення та впровадження змістового й дидактичного забезпечення / супроводу для реалізації НУШ у шкільному й університетському освітньому процесі через спільні робочі групи зі школами та участь у пілотуванні й апробації матеріалів НУШ.
- При розробленні освітніх програм включити до переліку основних дисциплін такі, що спрямовані на методичну підготовку до реалізації компетентнісного навчання, формувального оцінювання, інклюзивної освіти, психоемоційної підтримки, травма-інформованого навчання та подолання освітніх втрат.
- Розглянути можливість розроблення й імплементації альтернативних програм підготовки вчителів короткого циклу (орієнтовно 30–60 кредитів) для забезпечення психолого-педагогічного й додаткового предметного навчання фахівців із вищою освітою непедагогічного профілю.

3. Кар'єра й професійний розвиток учителя

ВИСНОВКИ

- Дослідження показує, що система кар'єрного зростання педагогічних працівників в Україні супроводжується двома видами оцінювання: традиційною внутрішньошкільною атестацією і зовнішньою добровільною сертифікацією. Водночас на практиці ці інструменти функціонують паралельно та мають певні недоліки й обмеження. Атестація часто сприймається як формалізована й суб'єктивна процедура, тоді як сертифікація оцінюється як більш об'єктивна та якісна, але її потенціал обмежується високою вартістю, організаційною складністю та квотами.
- Кар'єра вчителя залишається переважно орієнтованою на підвищення кваліфікаційної категорії, не пропонуючи інституційно закріплених ролей із гарантованою оплатою (наставництво, супервізія тощо). Після досягнення вищої кваліфікаційної категорії і звань значна частина вчителів не бачить можливостей для подальшого розвитку в межах професії, що знижує мотиваційний потенціал системи оцінювання на пізніх етапах кар'єри.
- Система професійного розвитку передбачає вибір учителями форм і місця підвищення кваліфікації, сприяючи реалізації індивідуалізованої траєкторії підвищення кваліфікації кожного педагога. Проте на практиці все ще не запроваджено належних фінансових інструментів для реалізації такого вибору.
- Система підвищення кваліфікації перебуває в процесі переходу до відкритого ринку провайдерів, де кожен суб'єкт, як державний, так і приватний, має право надання освітніх послуг у цій сфері. Однак відсутність незалежних механізмів забезпечення якості та неоднорідність практик визнання результатів навчання створюють ризики формалізації й підриву довіри.
- Створено мережу ЦПРПП, покликаних на рівні громад підтримувати вчительство, проте їхній потенціал реалізовується недостатньо через обмежене фінансування, а також відсутність системної роботи із супервізорами та вчителями-наставниками.

РЕКОМЕНДАЦІЇ: розбудова кар'єрної траєкторії та підвищення якості й результативності професійного розвитку

Зважаючи на обмежену мотиваційну функцію чинної моделі кар'єри, доцільним може стати розширення професійних можливостей через додаткові спеціалізовані оплачувані ролі та додаткові можливості кар'єрного зростання. Водночас у контексті диверсифікації провайдерів підвищення кваліфікації важливо передбачити механізми доступності, забезпечення якості та прозорості. Для цього варто розглянути запропоновані нижче кроки.

На нормативному рівні:

- Розвинути й нормативно закріпити траєкторії розширення ролей (наставництво, супервізія, експертна діяльність) із визначенням вимог і механізмів фінансового стимулювання.

На центральному рівні управління:

- Модернізувати оцінювання професійних компетентностей учителя шляхом зменшення формалізму та суб'єктивності, узгодження критеріїв із професійним стандартом "Вчитель закладу загальної середньої освіти" та переходу до чіткіших і вимірюваних індикаторів компетентностей.
- Переглянути доцільність паралельного функціонування атестації й сертифікації на користь поступового формування єдиної, гнучкої та диференційованої системи оцінювання професійних здобутків. Використати сильні сторони сертифікації (незалежність, комплексність, оцінювання компетентностей у дії) як методологічну основу для оновлення підходів до оцінювання вчителів, визнаючи обмежену придатність сертифікації як універсального інструменту в чинному форматі.
- Впровадити на єдиній цифровій платформі електронну систему персоналізації професійного розвитку вчителів із плануванням індивідуальної траєкторії, вибором програм і прозорим адмініструванням фінансування за моделлю "Гроші ходять за вчителем" із мінімізацією паперового документообігу.
- Забезпечити прозорі правила фінансування й закупівель послуг підвищення кваліфікації, зменшивши адміністративні бар'єри та підвищивши управлінську спроможність закладів освіти.
- Переорієнтувати оцінювання якості курсів із "рівня задоволеності" на результативність (зміни в професійних уміннях і практиці відповідно до професійного стандарту).
- Розглянути можливість упровадження мікрокваліфікацій як формату визнання результатів навчання, підтверджених оцінюванням і зафіксованих у цифровому профілі педагога, щоб змістити акцент з "участі" на "опанування компетентностей".

На рівні місцевого самоврядування:

- Розвивати мережу та поліпшувати ефективність роботи ЦПРПП щодо підтримки вчительських спільнот за предметами викладання, а також учителів-наставників.
- Розробити систему координації та мотивації супервізорів, яка передбачатиме чіткі механізми залучення, професійної підтримки та стимулювання діяльності супервізорів у межах мережі ЦПРПП.

4. Матеріальні умови роботи та їхній вплив на кар'єрні рішення вчителів

ВИСНОВКИ

- Попри значущість внутрішніх чинників мотивації вибору професії вчителя, визначальними чинниками мотивації для утримання в професії залишаються матеріальна стабільність, умови праці, соціальна захищеність і можливості професійного розвитку. Модель оплати праці, що поєднує низьку базову ставку з великою кількістю змінних надбавок і доплат, знижує прозорість і передбачуваність доходів, посилює територіальні дисбаланси та виступає одним із ключових джерел професійного розчарування, особливо серед молодих учителів.
- Важливим елементом професійної реальності вчителів є репетиторство, яке в українському контексті набуло стійкого гібридного характеру. З одного боку, воно зумовлене економічними чинниками, а з іншого — необхідністю компенсувати освітні втрати учнів та учениць у кризових умовах. Водночас репетиторство може бути одним із чинників диференціації освітніх можливостей учнів та учениць залежно від регіону проживання та ресурсного забезпечення сім'ї.
- Ключовими чинниками розчарування в професії залишаються матеріально-організаційні обмеження: низький рівень оплати праці, надмірне адміністративне навантаження, розширення кола нефахових обов'язків і труднощі збереження балансу між професійним та особистим життям. Водночас, попри ці виклики, учительська спільнота демонструє високий рівень професійної відданості та здатність забезпечувати освітній процес в умовах невизначеності, що підкреслює нагальну потребу в системних політиках підтримки, орієнтованих на збереження мотивації, профілактику вигорання та утримання педагогічних кадрів, насамперед на ранніх і середніх етапах кар'єри.

РЕКОМЕНДАЦІЇ: посилення матеріального забезпечення вчителів і створення належних умов для здійснення професійної діяльності

У контексті забезпечення кадрової стабільності, зважаючи на рівень оплати праці як провідний чинник мотивації, пропонуються до розгляду кілька рекомендацій.

На нормативному рівні:

- Унормувати й послідовно впроваджувати систему оплати праці, яка забезпечуватиме стартову заробітну плату молодого вчителя відповідно до законодавства із подальшим зростанням залежно від особливих умов роботи, професійного розвитку, кар'єрного рівня та розширення функцій.
- Розглянути можливості підвищення конкурентоспроможності оплати праці вчителів до середньої заробітної плати на ринку праці.

На центральному рівні управління:

- Розробити й оприлюднити проєкт нової моделі оплати праці вчителя, який передбачає суттєво збільшену частку посадового окладу в структурі заробітної плати, що залежить від кар'єрного рівня, визначені надбавки залежно від умов роботи й стажу, доплати за додаткові ролі. Провести широке громадське й професійне обговорення на прозорих засадах та реалізувати комунікаційну кампанію щодо механізмів впровадження.
- Упроваджувати нову модель кар'єрного зростання вчителя лише за умови чітко спланованого підвищення заробітної плати до рівнів, визначених законодавством, із поетапністю, джерелами фінансування та орієнтирами щодо переважної частки базового окладу в загальному доході.
- Запровадити окремі оплачувані ролі / посади (ІТ-адміністратор, проєктний менеджер, тьютор тощо) із чітким розмежуванням функцій між педагогічним та адміністративним персоналом.
- Стимулювати легалізацію репетиторської діяльності (зарахування до страхового стажу, захист трудових прав, зрозумілі податкові умови, інформаційні консультації).

На рівні місцевого самоврядування:

- Передбачати в місцевих бюджетах кошти для матеріального стимулювання за прозорими критеріями педагогічних працівників директорами на рівні закладів освіти.

На інституційному рівні (директорам шкіл):

- Запровадити правила запобігання конфлікту інтересів і доброчесності щодо суміщення ролей учителя та репетитора, зокрема внутрішні політики ЗЗСО.

5. Відбір, підготовка та роль директорів шкіл у розвитку педагогічних кадрів

ВИСНОВКИ

- ➔ Профіль директора школи в Україні, за результатами дослідження, має виразні соціально-професійні характеристики: керівні посади переважно обіймають жінки старше 50 років зі значним педагогічним стажем і магістерською освітою. Типово директори входять у роль без цілісної управлінської підготовки. Відсутність належної підготовки призводить до ускладнень на початку діяльності, а директори надолужують її вже під час роботи через різні короткострокові формати підвищення кваліфікації. Управлінська готовність додатково формується під впливом системних криз — пандемії COVID-19, прискореної цифровізації, повномасштабної війни та нестабільності в громадах, що вимагає додаткової здатності до адаптації, кризового управління та роботи в умовах невизначеності. Водночас реалізація лідерського потенціалу істотно обмежується надмірною бюрократизацією, перевантаженням адміністративними функціями, обмеженою фінансовою автономією, втратою або руйнуванням інфраструктури та зростанням психологічного виснаження педагогічних колективів.
- ➔ На нормативному рівні в Україні закріплено конкурсну модель добору директорів шкіл та визначено базові кваліфікаційні вимоги до кандидатів, однак практична реалізація конкурсних процедур залишається нерівномірною і значною мірою залежить від локального контексту (зокрема, доброчесності засновників і складу конкурсних комісій). Це не завжди забезпечує очікуваний рівень прозорості, конкурентності та довіри до результатів призначення. Участь у конкурсах для значної частки кандидатів супроводжується емоційним навантаженням, стресом та обмеженими можливостями професійного супроводу, що знижує привабливість управлінської траєкторії. Додатковим чинником виступає воєнний контекст і практика призначень поза конкурсом в окремих випадках, що послаблює сталість конкурсного механізму та створює ризики відтворення непрозорих кадрових рішень.
- ➔ Наявна модель оплати праці директорів ЗЗСО не є конкурентоспроможною з огляду на високий рівень відповідальності та управлінського навантаження: навіть з урахуванням доплат і надбавок доходи директорів часто є лише незначно вищими, ніж у досвідчених учителів із додатковими педагогічними обов'язками. Це не формує достатніх мотиваційних стимулів для участі в конкурсах і загалом знижує привабливість управлінської кар'єри.
- ➔ Оцінювання готовності директорів до роботи в умовах освітніх реформ, зокрема впровадження НУШ, засвідчує загалом позитивне ставлення до ключових змін, пов'язаних із компетентнісним підходом, міжпредметною інтеграцією та орієнтацією на партнерство. Найвищий рівень упевненості директори демонструють у сферах створення безпечного освітнього середовища, етичного управління, взаємодії зі стейкхолдерами та емоційної саморегуляції. Водночас зафіксовано значну потребу в подальшому розвитку управлінських компетентностей, безпосередньо пов'язаних із реалізацією НУШ, передусім у сферах стратегічного управління, розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти та цифрової трансформації управлінських процесів.

- Запити директорів на підтримку у впровадженні реформ свідчать про необхідність переходу від розрізнених форм підвищення кваліфікації до системних механізмів професійного супроводу. Найбільш затребуваними є юридичне консультування, підтримка участі в грантових програмах, доступ до якісного та адаптованого навчального контенту, а також управлінський супровід у форматах менторства, консультування й супервізії. Участь директорів у підвищенні кваліфікації переважно мотивована прагненням до розвитку управлінських компетентностей і практичного обміну досвідом; матеріальні стимули та формально-нормативні вимоги мають другорядне значення. Директори загалом позитивно оцінюють якість програм із підвищення кваліфікації (особливо дистанційних платформ і закладів післядипломної освіти), але фокус-групові дискусії фіксують перевантаженість їх другорядним матеріалом, дублювання змісту та формалізм окремих курсів, зокрема обов'язкових. Найвищу цінність для них мають практико-орієнтовані, колаборативні формати з доступом до успішних управлінських практик і горизонтальним обміном досвідом.

- Підтримка вчителів у практиці директорів шкіл вибудовується як поєднання організаційних, управлінських і психологічних рішень. За умов обмеженого впливу на матеріальні стимули директори часто компенсують системні недоліки нематеріальними інструментами: створенням підтримувального середовища, наставництвом, гнучкою організацією роботи, визнанням зусиль і неформальною психологічною підтримкою. Водночас результати дослідження підкреслюють, що без належного матеріального підґрунтя такі інструменти мають обмежену довгострокову ефективність і не здатні повною мірою стримувати демотивацію та кадрові втрати, що узгоджується з міжнародними спостереженнями щодо важливості автономії, фінансових інструментів, зменшення адміністративного навантаження та розвитку розподіленого лідерства для реалістичності очікувань від директорів.

РЕКОМЕНДАЦІЇ: посилення управлінської спроможності директорів шкіл та їхнього лідерства в підтримці й професійному розвитку вчительства в закладі освіти

В умовах впровадження реформи та нинішніх безпекових викликів роль керівників закладів освіти як лідерів шкільних спільнот особливо зростає. Вагомим фактором мотивації та професійного розвитку вчительства є підтримувальна атмосфера в школі, у якій цінується підвищення педагогічної майстерності, довіра до вчителя та згуртованість колективу, що є проявом управлінської культури й лідерства директора. З огляду на це пропонуються до розгляду наведені нижче кроки.

На нормативному рівні:

- Переглянути структуру та рівень оплати праці директорів шкіл, розглянувши збільшення частки базового окладу зі зменшенням залежності від доплат і чіткішою диференціацією оплати відповідно до масштабу закладу та обсягу відповідальності.

На центральному рівні управління:

- Запровадити вимогу наявності базової управлінської підготовки як передумови участі в конкурсі / призначення з можливістю її здобуття через магістерські програми з освітнього менеджменту та/або стандартизовані програми функціональної підготовки, які передбачатимуть передпосадову підготовку й навчання впродовж першого року роботи.

- Інституціоналізувати підготовку та підтримку кандидатів на керівні посади: впровадити обов'язкові програми передконкурсної підготовки та механізми наставництва / консультацій, узгоджені з професійним стандартом директора. Передбачити обов'язкову передпосадову підготовку як стандартизовану траєкторію входження в управлінську роль, орієнтовану на компетентності професійного стандарту й готовність до НУШ (лідерство, стратегія, фінанси, якість, цифровізація, право, комунікація, управління змінами).
- Узгодити стандарти вищої освіти й програми підготовки управлінських кадрів для ЗЗСО з вимогами професійного стандарту й підходів НУШ.
- У програмах підготовки й підвищення кваліфікації директорів шкіл передбачити модулі щодо формування системи педагогічного розвитку й підтримки вчителів на інституційному рівні.
- Включити показники професійного розвитку й підтримки вчителів до оцінювання діяльності директорів шкіл.

На рівні місцевого самоврядування:

- Посилити незалежність, уніфікацію та довіру до конкурсних процедур через стандартизацію ключових етапів оцінювання та запобіжники від локальної упередженості (ширше залучення незалежних представників і прозорі механізми публічності).
- Оновити критерії відбору в бік компетентнісної моделі з оцінюванням управлінських і лідерських компетентностей, здатності діяти в кризових умовах, забезпечувати якість освіти та партнерства зі стейкхолдерами.
- Запровадити для новопризначених директорів шкіл обов'язковий період індукції (інтернатури) в перший рік роботи з поєднанням цільової програми підвищення кваліфікації та організованого наставництва від досвідчених директорів.
- Передбачити оцінювання професійних компетентностей після першого року роботи як інструмент підтвердження відповідності професійному стандарту директора (з акцентом на компетентності й управлінські результати, а не лише факт навчання).
- Посилити фінансову підтримку професійного розвитку й досягнень директорів (покриття витрат на навчання, прозорі заохочення за проходження сертифікації, успішне впровадження пріоритетних програм).

На інституційному рівні (провайдерам освітніх послуг у сфері підвищення кваліфікації та директорам шкіл):

- Провайдерам освітніх програм підготовки керівників закладів освіти оновити зміст програм у напрямі практичної застосовності (кейси, проблемно орієнтоване навчання, стажування / практика, коучинг і наставництво).
- Рекомендувати директорам організацію взаємного обміну досвідом і спільного професійного розвитку вчительства на засадах "рівний рівному".

Виявлені виклики та надані рекомендації свідчать про те, що подальший розвиток професійної траєкторії вчителя потребує узгодженості між нормативними рішеннями, інституційною спроможністю, фінансовими механізмами та розвитком лідерства.

Поєднання цих компонентів у довгостроковій політичній стратегії може створити передумови для формування стійкої, професійно готової до впровадження необхідних змін і соціально визнаної вчительської спільноти, здатної забезпечувати якісну й інклюзивну освіту в умовах війни й післявоєнного відновлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Асоціація міст України. 2020. *В ідеалі, держава оплачує зарплату вчителям, а місцева влада — утримує освітню мережу*, — Роман Єрмоличев. <https://auc.org.ua/novy-na/v-ideali-derzhava-oplachuye-zarplatu-vchytelyam-misce-va-vlada-utrymuje-osvitnyu-merezhu-roman> (Дата звернення 30 липня 2025.)

Верховна Рада, Україна. 2014а. *Про вищу освіту: Закон від 01.07.2014 р. № 1556-VII*. Київ, Верховна Рада, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (Дата звернення 06 лютого 2026.)

Верховна Рада, Україна. 2014б. *Про очищення влади: Закон від 16.09.2014 р. № 1682-VII*. Київ, Верховна Рада, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1682-18#Text> (Дата звернення 03 вересня 2025.)

Верховна Рада, Україна. 2017. *Про освіту: Закон від 05.09.2017 р. № 2145-VIII*. Київ, Верховна Рада, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (Дата звернення 30 липня 2025.)

Верховна Рада, Україна. 2020. *Про повну загальну середню освіту: Закон від 16.01.2020 р. № 463-IX*. Київ, Верховна Рада, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (Дата звернення 21 лютого 2026.)

Державна служба якості освіти, Україна. 2024. *Аналітичний звіт про стан освіти під час війни: звіт про діяльність за 2023 рік*. Київ, Державна служба якості освіти, Україна. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/02/ANALITICHNIY_ZVIT_SLUZHBI_2023.pdf (Дата звернення 03 січня 2026.)

Децентралізація. 2025. *Заробітна плата вчителів України у 2025 році: гарантовані виплати та надбавки*. <https://decentralization.ua/news/16346> (Дата звернення 30 липня 2025.)

Економічна правда. 2021. *Репетиторство в Україні: аналітичний огляд вартості додаткових занять та сучасних тенденцій*. <https://epravda.com.ua/publications/2021/09/01/677307/> (Дата звернення 20 липня 2025.)

Елькін, О., Марущенко, О., Масалітіна, О., Мінковська, І., Гриневиц, Л., Калашнікова, С., Коберник, І., Макаренко, О., Ніколаєв, Є., та Шиян, Р. 2019. *Навчати і навчатися: як і куди зростати українському вчительству? Результати дослідження сфери підвищення кваліфікації й сертифікації педагогів*. EdCamp Ukraine / Міністерство освіти і науки України. https://docs.wixstatic.com/ugd/df4ebb_efe324089d574e64af64918b415015cd.pdf (Дата звернення 08 березня 2026.)

Єдина державна електронна база з питань освіти. 2025. <https://registry.edbo.gov.ua/> (Дата звернення 08 лютого 2026.)

Інститут освітньої аналітики, Україна. 2023. *Про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватних закладів (2022/2023 н. р.)*. Київ, Інститут освітньої аналітики, Україна. https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2023/05/byuleten-83-rvk-2022_2023.xlsx (Дата звернення 20 лютого 2026.)

Інститут освітньої аналітики, Україна. 2024. *Про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватних закладів (2023/2024 н. р.) (дані форми № 83-РВК "Звіт про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти")*. Київ, Інститут освітньої аналітики, Україна. https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2024/02/byuleten-83-rvk-2023_2024.xlsx (Дата звернення 20 лютого 2026.)

Інститут освітньої аналітики, Україна. 2025. *Про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватних закладів (2024/2025 н. р.)*. Київ, Інститут освітньої аналітики, Україна. https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2025/05/byuleten-83-rvk-2024_2025.xlsx (Дата звернення 21 січня 2026.)

Інтерфакс-Україна. 2023. *Попит на онлайн-репетиторство зростає: частка ринку уже становить 76%*. <https://interfax.com.ua/news/press-release/898777.html> (Дата звернення 20 липня 2025.)

- Кабінет Міністрів, Україна. 2000. *Про затвердження Порядку використання коштів, передбачених статтею 68 Закону України «Про Державний бюджет України на 2000 рік»*: Постанова від 05.06.2000 р. № 898. Київ, Кабінет Міністрів, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/go/898-2000-%D0%BF> (Дата звернення 30 липня 2025.)
- Кабінет Міністрів, Україна. 2001а. *Деякі питання реалізації окремих положень частини першої статті 57 та частини четвертої статті 61 Закону України «Про освіту»*: Постанова від 31.01.2001 р. № 78. Київ, Кабінет Міністрів, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/go/78-2001-%D0%BF> (Дата звернення 30 липня 2025.)
- Кабінет Міністрів, Україна. 2001б. *Про затвердження Типового порядку формування кадрового резерву в органах місцевого самоврядування*: Постанова від 24.10.2001 р. № 1386. Київ, Кабінет Міністрів, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1386-2001-%D0%BF#Text> (Дата звернення 30 липня 2025.)
- Кабінет Міністрів, Україна. 2002. *Про оплату праці працівників на основі Єдиної тарифної сітки розрядів і коефіцієнтів з оплати праці працівників установ, закладів та організацій окремих галузей бюджетної сфери*: Постанова від 30.08.2002 р. № 1298. Київ, Кабінет Міністрів, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1298-2002-%D0%BF> (Дата звернення 03 вересня 2025.)
- Кабінет Міністрів, Україна. 2011. *Про затвердження Національної рамки кваліфікацій*: Постанова від 23.11.2011 р. № 1341. Київ, Кабінет Міністрів, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> (Дата звернення 06 лютого 2026.)
- Кабінет Міністрів, Україна. 2015. *Деякі питання надання освітньої субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам*: Постанова від 14.01.2015 р. № 6. Київ, Кабінет Міністрів, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/6-2015-%D0%BF#Text> (Дата звернення 06 березня 2026.)
- Кабінет Міністрів, Україна. 2016. *Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року*: Розпорядження від 14.12.2016 р. № 988-р. Київ, Кабінет Міністрів, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (Дата звернення 08 лютого 2026.)
- Кабінет Міністрів, Україна. 2018а. *Про затвердження Порядку проведення сертифікації педагогічних працівників*: Постанова від 27.12.2018 р. № 1190. Київ, Кабінет Міністрів, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#Text> (Дата звернення 30 липня 2025.)
- Кабінет Міністрів, Україна. 2018б. *Про підвищення оплати праці педагогічних працівників*: Постанова від 11.01.2018 р. № 22. Київ, Кабінет Міністрів, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/go/22-2018-%D0%BF> (Дата звернення 30 липня 2025.)
- Кабінет Міністрів, Україна. 2019а. *Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників*: Постанова від 21.08.2019 р. № 800. Київ, Кабінет Міністрів, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF> (Дата звернення 02 лютого 2026.)
- Кабінет Міністрів, Україна. 2019б. *Про оплату праці педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників закладів і установ освіти і науки*: Постанова від 10.07.2019 р. № 822. Київ, Кабінет Міністрів, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/go/822-2019-%D0%BF> (Дата звернення 30 липня 2025.)
- Кабінет Міністрів, Україна. 2020. *Про встановлення доплати педагогічним працівникам за успішне проходження сертифікації*: Постанова від 19.02.2020 р. № 113. Київ, Кабінет Міністрів, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/go/113-2020-%D0%BF> (Дата звернення 30 липня 2025.)
- Кабінет Міністрів, Україна. 2021. *Деякі питання встановлення підвищень посадових окладів (ставок заробітної плати) та доплат за окремі види педагогічної діяльності у державних і комунальних закладах та установах освіти*: Постанова від 28.12.2021 р. № 1391. Київ, Кабінет Міністрів, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1391-2021-%D0%BF> (Дата звернення 3 вересня 2025.)
- Кабінет Міністрів, Україна. 2024а. *Деякі питання оплати праці педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти*: Постанова від 08.11.2024 р. № 1286. Київ, Кабінет Міністрів, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/go/1286-2024-%D0%BF> (Дата звернення 30 липня 2025.)
- Кабінет Міністрів, Україна. 2024б. *Про внесення змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти*: Постанова від 30.08.2024 р. № 1021. Київ, Кабінет Міністрів, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1021-2024-%D0%BF#Text> (Дата звернення 06 лютого 2026.)
- Кабінет Міністрів, Україна. 2025а. *Деякі питання оплати праці педагогічних і науково-педагогічних працівників*: Постанова від 26.12.2025 р. № 1749. Київ, Кабінет Міністрів, Україна. <https://www.kmu.gov.ua/npas/deiaki-pytania-oplaty-pratsi-pedahohichnykh-i-naukovo-pedahohichnykh-pratsivnykiv-1749-261225> (Дата звернення 12 січня 2026.)

Кабінет Міністрів, Україна. 2025б. *Петиція про внесення доповнення до Постанови КМУ № 373 від 23.03.2011 щодо встановлення надбавки за престижність не менше 20% для вчителів 5–8 і наступних класів, які працюють за концепцією НУШ*. Київ, Кабінет Міністрів, Україна. <https://petition.kmu.gov.ua/petitions/8249> (Дата звернення 03 лютого 2026.)

Кабінет Міністрів, Україна. 2025в. *Про реалізацію експериментального проекту щодо закупівлі послуг з підвищення кваліфікації та супервізії педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти: Постанова від 05.11.2025 р. № 1439*. Київ, Кабінет Міністрів, Україна. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-realizatsiiu-eksperymentalnoho-proektu-shchodo-zakupivli-posluh-z-pidvyshchennia-y-t51125> (Дата звернення 28 грудня 2025.)

Міністерство економіки, Україна. 2021. *Професійний стандарт “Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти”*. Київ, Міністерство економіки, Україна. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh-standartu.keriv.22.09.pdf> (Дата звернення 03 вересня 2025.)

Міністерство освіти і науки, Україна. 2005. *Про впорядкування умов оплати праці та затвердження схем тарифних розрядів працівників навчальних закладів, установ освіти та наукових установ: Наказ від 26.09.2005 р. № 557*. Київ, Міністерство освіти і науки, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1130-05#Text> (Дата звернення 30 липня 2025.)

Міністерство освіти і науки, Україна. 2018. *Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: Наказ від 16.07.2018 р. № 776*. Київ, Міністерство освіти і науки, Україна. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (Дата звернення 08 лютого 2026.)

Міністерство освіти і науки, Україна. 2021а. *Положення про педагогічну інтернатуру: Наказ від 25.10.2021 р. № 1128*. Київ, Міністерство освіти і науки, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1504-21#Text> (Дата звернення 30 липня 2025.)

Міністерство освіти і науки, Україна. 2021б. *Про затвердження стандарту фахової передвищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта освітньо-професійного ступеня “фаховий молодший бакалавр”*: Наказ від 13.07.2021 р. № 801. Київ, Міністерство освіти і науки, Україна. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/Zatverdzeni-standarty/2021/07/13/013.Poch.osv.13.07.docx> (Дата звернення 30 липня 2025.)

Міністерство освіти і науки, Україна. 2021в. *Про затвердження стандарту фахової передвищої освіти зі спеціальності 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями) галузі знань 01 Освіта / Педагогіка освітньо-професійного ступеня “фаховий молодший бакалавр”*: Наказ від 21.09.2021 р. № 1003. Київ, Міністерство освіти і науки, Україна. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/Zatverdzeni-standarty/2021/09/21/14-Serednya.osv.21.09.docx> (Дата звернення 30 липня 2025.)

Міністерство освіти і науки, Україна. 2022а. *Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні: Лист від 29.03.2022 р. № 1/3737-22*. Київ, Міністерство освіти і науки, Україна. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/86164/ (Дата звернення 22 лютого 2026.)

Міністерство освіти і науки, Україна. 2022б. *Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників: Наказ від 09.09.2022 р. № 805*. Київ, Міністерство освіти і науки, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1535-22#Text> (Дата звернення 30 липня 2025.)

Міністерство освіти і науки, Україна. 2022в. *Про методичні рекомендації “Перша психологічна допомога. Алгоритм дій”*: Лист від 04.04.2022 р. № 1/3872-22. Київ, Міністерство освіти і науки, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vl387729-22> (Дата звернення 22 лютого 2026.)

Міністерство освіти і науки, Україна. 2022г. *Про організацію освітнього процесу: Лист від 06.03.2022 р. № 1/3371-22*. Київ, Міністерство освіти і науки, Україна. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/86062/ (Дата звернення 22 лютого 2026.)

Міністерство освіти і науки, Україна. 2022д. *Щодо діяльності психологічної служби у системі освіти в 2022/2023 навчальному році: Лист від 02.08.2022 р. № 1/8794-22*. Київ, Міністерство освіти і науки, Україна. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/87298/ (Дата звернення 22 лютого 2026.)

Міністерство освіти і науки, Україна. 2023. *Про затвердження методичних рекомендацій щодо окремих питань здобуття освіти в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні: Наказ від 15.05.2023 р. № 563 (зі змінами, внесеними Наказом від 13.06.2024 р. № 836)*. Київ, Міністерство освіти і науки, Україна. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/89142/ (Дата звернення 22 лютого 2026.)

- Міністерство освіти і науки, Україна. 2024а. *Про деякі питання проведення сертифікації педагогічних працівників у 2025 році: Наказ від 01.11.2024 р. № 1556*. Київ, Міністерство освіти і науки, Україна. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/676/017/8ec/6760178ec92d2882324453.pdf> (Дата звернення 30 липня 2025.)
- Міністерство освіти і науки, Україна. 2024б. *Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Наказ від 15.05.2024 р. № 686*. Київ, Міністерство освіти і науки, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1013-24#Text> (Дата звернення 06 лютого 2026.)
- Міністерство освіти і науки, Україна. 2024в. *Про затвердження професійного стандарту "Вчитель закладу загальної середньої освіти": Наказ від 24.07.2024 р. № 1225*. Київ, Міністерство освіти і науки, Україна. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> (Дата звернення 15 січня 2026.)
- Міністерство освіти і науки, Україна. 2024г. *Про затвердження Стратегічного плану діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року: Наказ від 07.03.2024 р. № 276*. Київ, Міністерство освіти і науки, Україна. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66c/5f0/f4b/66c5f0f4b0feb421885464.pdf> (Дата звернення 30 липня 2025.)
- Міністерство освіти і науки, Україна. 2024д. *Про методичні рекомендації щодо соціалізації та інтеграції дітей внутрішньо переміщених осіб у громадах: Лист від 22.07.2024 р. № 1/13007-24*. Київ, Міністерство освіти і науки, Україна. <https://imzo.gov.ua/2024/07/23/lyst-mon-1-13007-24-vid-22-07-2024-pro-metodychni-rekomendatsii-shchodo-sotsializatsii-ta-intehratsii-ditey-vnutrishn-o-peremishchenykh-osib-u-hromadakh/> (Дата звернення 22 лютого 2026.)
- Міністерство освіти і науки, Україна. 2025а. *Концептуальні засади безперервного професійного зростання педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти (проект для громадського обговорення)*. Київ, Міністерство освіти і науки, Україна. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/gromadske-obgovorennya/2025/08/22/kontsept-zasady-bezperernv-prof-zrost-ped-prats-zzso-22-08-2025.pdf> (Дата звернення 02 жовтня 2025.)
- Міністерство освіти і науки, Україна. 2025б. *МОН винесло на обговорення чотири моделі оплати праці вчителів*. Київ, Міністерство освіти і науки, Україна. <https://news.dtk.ua/society/community/106571> (Дата звернення 30 грудня 2025.)
- Міністерство освіти і науки, Україна. 2025в. *Про деякі питання проведення сертифікації педагогічних працівників у 2026 році: Наказ від 28.10.2025 р. № 1414*. Київ, Міністерство освіти і науки, Україна. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/691/2e0/bbc/6912e0bbcca37357583893.pdf?utm_source=chatgpt.com (Дата звернення 30 грудня 2025.)
- Міністерство освіти і науки, Україна. 2026. *Положення про державну інформаційно-комунікаційну систему підтримки та забезпечення професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників: Проект наказу від 20.02.2026 р.* Київ, Міністерство освіти і науки, Україна. <https://mon.gov.ua/news/mon-proponuie-dlia-hromadskoho-obhovorennya-proiekt-polozhennia-pro-derzhavnu-informatsiino-komunikatsiinu-sistemu> (Дата звернення 09 березня 2026.)
- Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства, Україна. 2020. *Про затвердження Порядку визначення предмета закупівлі: Наказ від 15.04.2020 р. № 708*. Київ, Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0500-20#Text> (Дата звернення 15 жовтня 2025.)
- Міністерство фінансів, Україна. 2021. *Про внесення змін до Положення про організацію бухгалтерського обліку і звітності про виконання державного та місцевих бюджетів в органах Державної казначейської служби України: Наказ від 02.11.2021 р. № 577*. Київ, Міністерство фінансів, Україна. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1504-21#Text> (Дата звернення 06 лютого 2026.)
- Навчай для України. 2026. *Умови участі*. <https://teachforukraine.org/projects/navchaj/shlyah-uchasnyka/> (Дата звернення 06 лютого 2026.)
- Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. 2022. *Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2021 рік*. Київ, Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.
- Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. 2023. *Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2022 рік*. Київ, Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.
- Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. 2024. *Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2023 рік*. Київ, Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.

Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. 2025. *Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2024 рік*. Київ, Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.

Нова українська школа. 2023. *До 2030 року зарплата вчителів на 80% складатиметься з посадового окладу, на 20% з доплат — Лісовий розповів про реформу оплати праці освітян*. <https://nus.org.ua/2023/08/25/do-2030-roku-zarplata-vchyteliv-na-80-skladatymetsya-z-posadovogo-okladu-na-20-z-doplat-lisoviy-rozpoviv-pro-reformu-oplaty-pratsi-osvityan/> (Дата звернення 30 липня 2025.)

Освіторія. 2024. *Вчителі України: кадровий потенціал*. Освіторія / FAMA. https://drive.google.com/file/d/18ynNU0ZuNDhhPvOQ5wr_spwypustoQeg/view (Дата звернення 06 лютого 2026.)

Освіторія Медіа. 2021. *На скільки зроста зарплата вчителів*. Освіторія. <https://osvitoria.media/news/na-skilky-zroslo-zarplata-vchyteliv/> (Дата звернення 30 липня 2025.)

Освіторія Медіа. 2023. *Персоналізоване навчання: хто реально навчить вашу дитину?* Освіторія. <https://osvitoria.media/opinions/personalizovane-navchannya-hto-realno-navchyt-vashu-dytnu/> (Дата звернення 20 липня 2025.)

Освіторія Медіа. 2024. *Вчителі України: кадровий потенціал*. Освіторія. <https://osvitoria.media/experience/vchyteli-ukrayiny-kadrovij-potentsial> (Дата звернення 06 лютого 2026.)

Освіторія Медіа. 2025а. *ДПА повертається: коли і в які класи — розповіла Тетяна Вакулєнко*. Освіторія. <https://osvitoria.media/news/dpa-povertayetsya-koly-i-v-yaki-klasy-rozpovila-tetyana-vakulenko/> (Дата звернення 30 липня 2025.)

Освіторія Медіа. 2025б. *Калькулятор зарплати вчителя на 2025 рік: якою буде сума виплат з урахуванням "вчительської тисячі"?* Освіторія. <https://osvitoria.media/experience/kalkulyator-zarplaty-vchytelya-na-2025-rik/> (Дата звернення 30 липня 2025.)

Потапова, В., Охредько, О. та Куберська, В. 2025. *Аналітичний звіт за результатами моніторингового дослідження підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти щодо цілей, змісту й методології викладання в період воєнного часу та відновлення освітнього процесу після деокупації*. ГО "Центр громадянської освіти "Альменда". <https://almenda.org/analitichnij-zvit-za-rezultatami-monitoringovogo-doslidzhennya-pidgotovki-majbutnix-vchyteliv-u-zakladax-vishhoi-osviti-shhodo-cilej-zmistu-j-metodologii-vikladannya-v-period-voyennogo-chas/> (Дата звернення 06 лютого 2026.)

Профспілка працівників освіти і науки України. 2023. *Дослідження "Вчителі України: кадровий потенціал" або кадровий виклик у школах до 2030 року*. <https://pon.org.ua/novyny/11546-doslidzhennia-vchyteli-ukrainy-kadrovij-potencial-abo-seriozni-kadrovij-vyklyk-u-shkolakh-do-2030-roku.html> (Дата звернення 06 лютого 2026.)

Рій, Г., Крижановська, В., та Ніколаєв, Є. 2024. *Наявність / відсутність психолого-педагогічної підготовки на окремих бакалаврських освітніх програмах з "класичних" спеціальностей: Аналітична довідка*. Київ, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка.

Український інститут розвитку освіти. 2026. *Моніторинг центрів професійного розвитку педагогічних працівників 2021–2025 року за областями*. Київ, Український інститут розвитку освіти. <https://uied.org.ua/profesijnij-rozvytok-karta-ukrayiny-z-czprpp-monitoryng-stvorenniya/> (Дата звернення 06 лютого 2026.)

Український центр оцінювання якості освіти. 2022. *Звіт про проведення незалежного тестування фахових знань та вмінь педагогічних працівників у 2022 році*. Київ, УЦОЯО. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/01/ZVIT-NT_2022.pdf (Дата звернення 06 лютого 2026.)

Український центр оцінювання якості освіти. 2023. *Звіт про проведення незалежного тестування фахових знань та вмінь педагогічних працівників у 2023 році*. Київ, УЦОЯО. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/01/Zvit-sertyfikatsiya_2023.pdf (Дата звернення 06 лютого 2026.)

Український центр оцінювання якості освіти. 2024. *Звіт про проведення незалежного тестування фахових знань та вмінь педагогічних працівників у 2024 році*. Том I. Київ, УЦОЯО. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/12/ZVIT_NT-2024_Tom-I_ost.pdf (Дата звернення 06 лютого 2026.)

Український центр оцінювання якості освіти. 2025а. *Звіт про проведення незалежного тестування фахових знань та вмінь педагогічних працівників у 2025 році*. Том I. Київ, УЦОЯО. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2025/12/ZVIT_NT_2025_Tom-I.pdf (Дата звернення 06 лютого 2026.)

Український центр оцінювання якості освіти. 2025б. *НМТ-2025: затверджено характеристики предметних тестів*. Київ, УЦОЯО. <https://testportal.gov.ua/nmt-2025-zatverdzheno-harakterystyky-predmetnyh-testiv/> (Дата звернення 06 лютого 2026.)

Український центр оцінювання якості освіти. 2025в. *Процедура реєстрації на сертифікацію педагогічних працівників*. Київ, УЦОЯО. <https://testportal.gov.ua/protsedura-reyestratsiyi/> (Дата звернення 30 липня 2025.)

- Хмелевська, О. 2017. Репетиторство як складова тіньової освіти та можливості його оцінювання в Україні. *Демографія та соціальна економіка*, № 1 (29), с. 37–53.
- Álvarez, C. 2020. School principals' preparation in Spain and in the USA: alignments between higher education and supranational recommendations. *Revista Española de Educación Comparada*, Vol. 37, pp. 299–321.
- Bray, M. 2024. Governing private tutoring for public good: Lessons from international experiences. *Prospects*, Vol. 54, pp. 331–339. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09651-y> (Accessed 01 August 2025.)
- Bray, M. 2025. *Regulating private tutoring for public good*. <https://www.unesco.org/en/articles/regulating-private-tutoring-public-good> (Accessed 01 August 2025.)
- Buki.School. 2024. Аналіз ринку репетиторських послуг в Україні. <https://bukischool.com.ua/blog/rinok-repetytor-skyh-poslug> (Дата звернення 30 липня 2025.)
- Chen, S., Qian, H. and Zheng, Y. 2024. *School Leadership in China: Policy and Practice* (Background paper for the Global Education Monitoring Report 2024/5). UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391626> (Accessed 15 August 2025.)
- Council of the European Union. 2014. Council conclusions of 20 May 2014 on effective teacher education. *Official Journal of the European Union*, C 183, 14 June, pp. 5–9. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)) (Accessed 14 July 2025.)
- Council of the European Union. 2020. Council conclusions of 26 May 2020 on European teachers and trainers for the future. *Official Journal of the European Union*, C 193, 9 June, pp. 11–19. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2020_193_R_0004 (Accessed 14 July 2025.)
- DeMonte, J. 2017. *Micro-credentials for Teachers: What Three Early Adopter States Have Learned So Far*. <https://openbadges.org/about/> (Accessed 01 August 2025.)
- Department for Education, United Kingdom. 2017. *Recruiting a Headteacher: A guide to the Recruitment and Selection of Headteachers and Other Leadership Roles*. London, Department for Education, United Kingdom. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/645e0f532c06a3000cc05c0f/Recruiting-a-headteacher-v2.pdf> (Accessed 20 August 2025.)
- Department for Education, United Kingdom. 2024. *Initial Teacher Training and Early Career Framework (ITTECF)*. London, Department for Education, United Kingdom. <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-and-early-career-framework> (Accessed 14 July 2025.)
- EdWay. 2026. Національна платформа можливостей професійного розвитку педагогічних працівників. <https://edway.ua/> (Дата звернення 06 березня 2026.)
- European Commission. 2017a. *Communication on school development and excellent teaching for a great start in life, COM (2017) 165 final*. Brussel, European Commission. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/EN/CO> (Accessed 14 July 2025.)
- European Commission. 2017b. *Communication on school development and excellent teaching for a great start in life, COM (2017) 248 final*. Brussel, European Commission. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/EN/CO> (Accessed 14 July 2025.)
- European Commission. 2024. *Slovenia: Management staff for early childhood and school education*. Brussel, European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/slovenia/management-staff-earlychildhood-and-school-education> (Accessed 17 August 2025.)
- European Commission. 2025. *Teachers and school heads salaries and allowances in Europe 2022/2023 – Fact sheet*. Brussel, European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-and-school-heads-salaries-and-allowances-europe-20222023-fact-sheet> (Accessed 27 January 2026.)
- European Union. 2025. *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe*. Brussel, European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/data-and-visuals/teachers-heads-salaries> (Accessed 27 January 2026.)
- Eurydice. 2018. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Luxembourg, Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teaching-careers-europe-access-progression-and-support> (Accessed 25 July 2025.)
- Eurydice. 2021. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Luxembourg, Publications Office of the European Union. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf (Accessed 25 July 2025.)
- Eurydice. 2023. *Estonia: Management staff for early childhood and school education*. Luxembourg, Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/estonia/management-staff-early-childhood-and-school-education> (Accessed 16 August 2025.)

- Eurydice. 2025. *Slovakia: National reforms in school education*. Luxembourg, Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/slovakia/national-reforms-school-education> (Accessed 18 August 2025.)
- Forbes Ukraine. 2025. *Turbo Education*. Урейтинг "250 малих і середніх компаній 2025 року ("Ген зростання")": <https://forbes.ua/profile/turbo-education-2504> (Дата звернення 30 липня 2025.)
- Gallagher-Mackay, K., Mundy, K., Feitosa de Britto, T. and Asim, M. 2022. *The Evidence for Tutoring to Accelerate Learning and Address Educational Inequities During Canada's Pandemic Recovery*. Diversity Institute.
- Global Industry Analysts. 2025. *Private Tutoring — Global Strategic Business Report*. Global Industry Analysts, Inc. 474 p. <https://www.researchandmarkets.com/reports/4721443/private-tutoring-global-strategic-business?srltid=AfmBOooyYc-J7xykadIZO> (Accessed 30 July 2025.)
- Grand View Research. 2023. *Private Tutoring Market (2023–2030)*. <https://www.grandviewresearch.com/industry-analysis/private-tutoring-market-report> (Accessed 09 March 2026.)
- Haridus- ja Teadusministeerium. 2023. *Õpetajate koolituse raamnõuded*. Vastu võetud 16.08.2019 nr 35. <https://www.riigiteataja.ee/akt/127102023002> (Accessed 14 July 2025.)
- Katsarova, I. 2020. *Teaching careers in the EU. Why boys do not want to be teachers: Briefing*. European Parliamentary Research Service, 12 p. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/642220/EPRS_BRI\(2019\)642220_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/642220/EPRS_BRI(2019)642220_EN.pdf) (Accessed 15 July 2025.)
- Kokl.Ua. 2025. *Яка зарплата у вчителя: повний аналіз 2025*. <https://kokl.ua/yaka-zarplata-u-vchytelya-povnyj-analiz-2025/> (Дата звернення 30 липня 2025.)
- Kyriacou, C. and Kunc, R. 2007. Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), pp. 1246–1257.
- Lahtero, T. J., Ahtiainen, R. S. and Lång, N. 2019. Finnish principals: Leadership training and views on distributed leadership. *Educational Research and Reviews*, Vol. 14, № 10, pp. 340–348.
- Leithwood, K. and Riehl, C. 2003. *What We Know about Successful School Leadership*. American Educational Research Association.
- Leithwood, K., Harris, A. and Hopkins, D. 2020. Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, Vol. 40, № 1, pp. 5–22.
- Maguire, J. 2021. *Relationship Challenges of Internally Promoted School Administration*. DEd. thesis, City University of Seattle. <https://eric.ed.gov/?id=ED619258> (Accessed 18 August 2025.)
- McLean, L., Taylor, M. and Jimenez, M. 2019. Career choice motivations in teacher training as predictors of burnout and career optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85, pp. 204–214.
- Minieri, S. 2022. *Regolamento concorso dirigenti scolastici 2023*. EdISES Blog. <https://blog.edises.it/concorso-dirigenti-scolastici-2023-regolamento-65331> (Accessed 19 August 2025.)
- Ministry of National Education and Youth, France. 2023. *Revalorisation des rémunérations et amélioration des perspectives de carrière des équipes éducatives*. Paris, Ministry of National Education and Youth, France. <https://www.education.gouv.fr/revalorisation-desremunerations-et-amelioration-des-perspectives-de-carriere-des-equipes-educatives-379155> (Accessed 09 July 2025.)
- Muñoz, P. and Prem, M. 2024. Managers' productivity and recruitment in the public sector. *American Economic Journal: Economic Policy*, Vol. 16, № 4, pp. 223–253.
- OECD. 2017. *OECD Reviews of Integrity in Education: Ukraine*. Paris, OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-reviews-of-integrity-in-education-ukraine_9789264270664-en.html (Accessed 20 September 2025.)
- OECD. 2019a. *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. Paris, OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/a-flying-start_cf74e549-en.html (Accessed 20 September 2025.)
- OECD. 2019b. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris, OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.html (Accessed 18 July 2025.)
- OECD. 2019c. *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*. Paris, OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/working-and-learning-together_b7aaf050-en.html (Accessed 22 September 2025.)
- OECD. 2020. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris, OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en.html (Accessed 18 July 2025.)
- OECD. 2021. *Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education*. Paris, OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/teachers-getting-the-best-out-of-their-students_5bc5cd4e-en.html (Accessed 15 July 2025.)

- OECD. 2023. *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris, OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html (Accessed 17 October 2025.)
- OECD. 2024. *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. Paris, OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html (Accessed 10 October 2025.)
- OECD. 2025a. *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. Paris, OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1c0d9c79-en.html (Accessed 09 September 2025.)
- OECD. 2025b. *OECD Teaching Compass: Reimagining Teachers as Agents of Curriculum Change*, No. 123. Paris, OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-teaching-compass_8297a24a-en.html (Accessed 30 June 2025.)
- OECD. 2025c. *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. Paris, OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024_90df6235-en.html (Accessed 10 October 2025.)
- OECD. 2025d. *Teacher Professional Learning: Drawing Upon International Practice for a Future Vision for Ukraine*. Paris, OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/teacher-professional-learning_0cceeddf-en/full-report.html (Accessed 20 December 2025.)
- OECD. 2025e. *Unlocking High-Quality Teaching*. Paris, OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/unlocking-high-quality-teaching_f5b82176-en.html (Accessed 05 July 2025.)
- Palmer, B. and Mullooly, J. 2015. Principal selection and school district hiring cultures: fair or foul? *Journal of Education and Social Policy*, Vol. 2, № 2, pp. 26–37.
- Pendola, A. and Fuller, E. 2020. Strength from within? Internal recruitment and principal turnover. *Journal of Education Human Resources*, Vol. 39, № 1, pp. 18–53.
- Pont, B. 2020. A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, Vol. 55, № 2, pp. 154–168.
- Sampat, S., Nagler, N. and Prakash, P. 2020. *A Review of Empirical Research on School Leadership in the Global South*. Global School Leaders. <https://internationalenews.com/wp-content/uploads/2021/07/215a4-gslevidencereviewreport.pdf> (Accessed 05 August 2025.)
- Schleicher, A. 2011. *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. Paris, OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2011/11/building-a-high-quality-teaching-profession_g1g138a0/9789264113046-en.pdf (Accessed 03 September 2025.)
- Schuermann, P. J., Guthrie, J. W., Prince, C. D., and Witham, P. J. 2009. *Principal Compensation and Performance Incentives*. Center for Educator Compensation Reform. Washington, D.C., U.S. Department of Education/Office of Elementary and Secondary Education. <https://ride.ri.gov/sites/g/files/xkgbur806/files/Portals/0/Uploads/Documents/Teachers-and-Administrators-Excellent-Educators/Performance-Based-Compensation/Principal-Compensation-and-Performance-Incentives.pdf> (Accessed 03 August 2025.)
- Shewbridge, C. Bruggen, J. van, Nusche, D. and Wright, P. 2014. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Slovak Republic*. Paris, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117044-en> (Accessed 18 August 2025.)
- Slater, C., García Garduño, J. M. and Mentz, K. 2018. Frameworks for principal preparation and leadership development: Contributions of the International Study of Principal Preparation (ISPP). *Management in Education*, Vol. 32, № 3, pp. 1–9.
- Springer, M. G., Pane, J. F., Le, V-N., McCaffrey, D. F., Freeman Burns, S., Hamilton, L. S. and Stecher, B. M. 2012. *No evidence that incentive pay for teacher teams improves student outcomes. Results from a Randomized Trial*. Santa Monica, CA: RAND Corporation https://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB9649.html (Accessed 30 July 2025.)
- Struyven, K. and Vanthournout, G. 2014. Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, pp. 37–45.
- Superville, D. R. 2023. Does performance-based teacher pay work? Here's what the research says. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/does-performance-based-teacher-pay-work-heres-what-the-research-says/2023/06> (Accessed 30 July 2025.)
- Torraco, R. J. 2005. Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4 (3), pp. 356–367.
- Tournier, B., Chimie, C., Childress, D. and Raudonyte, I. 2019. *Teacher career reforms: learning from experience*. Paris, UNESCO IIEP.

- UNESCO and International Task Force on Teachers. 2024. *Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832> (Accessed 18 September 2025.)
- UNESCO and Teacher Task Force. 2020. *A review of the use of contract teachers in sub-Saharan Africa*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374581> (Accessed 18 September 2025.)
- UNESCO. 2016. *Exploring the impact of career models on teacher motivation*. Paris, UNESCO IIEP. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002462/246252e.pdf> (Дата звернення 20 липня 2025.)
- UNESCO. 2018. *Teacher Career Reforms: Learning from Experience*. Paris, UNESCO IIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372505> (Accessed 18 September 2025.)
- UNESCO. 2019. *Why Reform Teacher Careers and What Models are Emerging?* Paris, UNESCO IIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372127> (Accessed 18 September 2025.)
- UNESCO. 2021. *Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education. Report from the International Commission on the Futures of Education*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707> (Accessed 06 October 2025.)
- UNESCO. 2024a. *Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in education — Lead for learning*. Paris, UNESCO. <https://doi.org/10.54676/EFLH5184> (Accessed 01 August 2025.)
- UNESCO. 2025a. *Understanding the needs of Ukrainian Teacher Training Institutions: UNESCO Policy Paper*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393188?pos=InSet=1&queryId=815b072c-718a-491d-b6e9-956d1ce4d2c8> (Accessed 20 December 2025.)
- UNESCO. 2025b. *Whose visions for what learning? Perspectives, policies and practices in private supplementary tutoring*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394619> (Accessed 16 August 2025.)
- UNESCO. 2025c. *Women lead for learning. Global Education Monitoring Report: Gender Report*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393701> (Accessed 20 December 2025.)
- United Nations. 1948. *The Universal Declaration of Human Rights*. New York, United Nations. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242893?pos=InSet=4&queryId=d61a862a-5438-4b3f-b385-4d5e8388ff0d> (Accessed 18 August 2025.)
- Watt, H.M.G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. and Baumert, J. 2012. Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), pp. 791–805. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003> (Accessed 14 July 2025).
- Weinstein, J. and Hernandez, M. 2015. Birth pains: Emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 19, № 3, pp. 1–23.
- Won Han, S., Borgonovi, F. and Guerriero, S. 2018. What motivates high school students to want to be teachers? The role of salary, working conditions, and societal evaluations about occupations in a comparative perspective. *American Educational Research Journal*, 55(1), pp. 3–39. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831217729875> (Accessed 14 July 2025).

Додатки

ДОДАТОК А

ХАРАКТЕРИСТИКА ВИБІРКИ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ТА АКРЕДИТАЦІЙНИХ СПРАВ

Для аналізу освітніх програм сформовано збалансовану вибірку з 16 закладів фахової передвищої та вищої освіти та 18 ОП спеціальностей “Початкова освіта” та “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” бакалаврського та магістерського освітньо-кваліфікаційних рівнів. Із 18 проаналізованих ОП: 11 програм реалізуються на бакалаврському рівні; 7 — на магістерському рівні. 6 програм спеціальності “Початкова освіта”; 11 програм спеціальності “Середня освіта (за предметними спеціальностями)”; 1 спільна магістерська програма зі спеціальності “Освітні, педагогічні науки”. Тематика програм охоплює напрями: початкова освіта — 6 програм; філологічно-гуманітарний блок — 5 програм (“Українська мова і література”, “Мова і література (англійська)”, “Історія та громадянська освіта” (2 програми бакалаврського й магістерського рівнів), “Англійська мова та зарубіжна література”); природничо-математичний блок — 6 програм (“Природничі науки”, “Хімія”, “Біологія та здоров’я людини”, “Фізика та астрономія”, “Математика”

(2 програми бакалаврського і магістерського рівнів); 1 спільна магістерська програма зі спеціальності “Освітні, педагогічні науки”).

Для аналізу акредитаційних справ сформовано вибірку з 12 акредитаційних справ, що відображає ключові особливості повної бази справ щодо акредитаційних справ, по яких прийнято рішення у 2019–2025 роках за спеціальностями “Початкова освіта” та “Середня освіта (за предметними спеціальностями)”. Вибірка фокусується на періоді 2022–2024 років. Представлено заклади освіти з усіх макрорегіонів України; тематика програм охоплює гуманітарний і природничо-математичний профілі; розподіл спеціальностей збережено: $\frac{2}{3}$ справ (8) — “Середня освіта (за предметними спеціальностями)”, $\frac{1}{3}$ справ (4) — “Початкова освіта”; рівні освіти: 6 акредитаційних справ бакалаврського рівня, 4 — магістерського, 2 — рівня молодшого бакалавра.

Таблиця

Відповідність Державних освітніх та професійних стандартів на різних рівнях педагогічної підготовки

РІВЕНЬ ОСВІТИ	СПЕЦІАЛЬНІСТЬ	НОРМАТИВНИЙ ДОКУМЕНТ (ОСВІТНІЙ СТАНДАРТ)	РІК	ПРОФЕСІЙНИЙ СТАНДАРТ
Фахова передвища освіта	“Початкова освіта”	Наказ МОН України від 13.07.2021 р. № 801 “Про затвердження стандарту фахової передвищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта”	2021	Професійний стандарт “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, затверджений наказом МОН України від 29.08.2024 р. № 1225
Фахова передвища освіта	“Середня освіта (за предметними спеціальностями)”	Наказ МОН України від 21.09.2021 р. № 1003 “Про затвердження стандарту фахової передвищої освіти зі спеціальності 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями)”	2021	Професійний стандарт “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, затверджений наказом МОН України від 29.08.2024 р. № 1225

РІВЕНЬ ОСВІТИ	СПЕЦІАЛЬНІСТЬ	НОРМАТИВНИЙ ДОКУМЕНТ (ОСВІТНІЙ СТАНДАРТ)	РІК	ПРОФЕСІЙНИЙ СТАНДАРТ
Вища освіта (бакалаврат)	“Початкова освіта”	Наказ МОН України від 23.03.2021 р. № 357 “Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта (перший рівень)”	2021	Професійний стандарт “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, затверджений наказом МОН України від 29.08.2024 р. № 1225
Вища освіта (магістратура)	“Початкова освіта”	Наказ МОН України від 08.04.2024 р. № 480 “Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта (другий рівень)”	2024	Професійний стандарт “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, затверджений наказом МОН України від 29.08.2024 р. № 1225

Джерело даних: на основі стандартів фахової передвищої освіти зі спеціальностей 013 Початкова освіта та 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями) (Міністерство освіти і науки, Україна, 2021б; 2021в) та професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (Міністерство освіти і науки, Україна, 2024в).

ДОДАТОК Б

СИСТЕМА ДОПЛАТ І НАДБАВОК В ОПЛАТІ ПРАЦІ ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ

Законодавство України передбачає широкий спектр доплат і надбавок до посадового окладу педагогічних працівників, що має на меті стимулювати різні аспекти педагогічної діяльності.

Постанова КМУ від 31.01.2001 р. № 78 (Кабінет Міністрів, Україна, 2001) встановлює надбавку за вислугу років: 10% за стаж понад 3 роки, 20% — за понад 10 років, 30% — за понад 20 років, а також допомогу на оздоровлення при наданні щорічної відпустки за основним місцем роботи в розмірі місячного посадового окладу (ставки заробітної плати) незалежно від тижневого (річного) навчального навантаження або обсягу роботи, що виконується.

Постанова КМУ від 19.02.2020 р. № 113 (Кабінет Міністрів, Україна, 2020) встановлює надбавку 20% за успішну сертифікацію пропорційно до педагогічного навантаження на період дії сертифіката (три роки).

Постанова КМУ від 28.12.2021 р. № 1391 (Кабінет Міністрів, Україна, 2021) регулює встановлення підвищень посадових окладів і доплат за окремі види педагогічної діяльності в державних і комунальних закладах та установах освіти, зокрема:

1. Доплати за класне керівництво (20% для 1–4 класів, 25% — для 5–11 (12) класів).
2. Доплати за перевірку письмових робіт (15% для 1–4 класів, 10–20% для 5–11 (12) класів залежно від предмета).
3. За завідування навчальними кабінетами, майстернями, комп'ютерними лабораторіями, спортивними залами, бібліотеками та іншими структурними підрозділами, їх розмір коливається від 5 до 25% залежно від виду.
4. Доплати за роботу в інклюзивних класах / групах (20%).
5. Надбавка за виконання обов'язків педагогічного наставника (до 20%).
6. Підвищення за педагогічні звання (наприклад, 15% за звання "вчитель-методист", 10% — "старший учитель").
7. Підвищення за роботу в спеціалізованих закладах (наприклад, 10% для гімназій / ліцеїв, 20–30% — для спеціальних закладів освіти).
8. Доплати за наукові ступені та вчені звання: до 15% за науковий ступінь кандидата наук (доктора філософії) та до 25% — доктора наук; до 33% за звання професора та до 25% — доцента або старшого наукового співробітника.
9. Надбавка за вислугу років (стаж): залежно від тривалості педагогічного або наукового стажу (10% від посадового окладу за стаж понад 3 роки, 20% — понад 10 років і 30% — понад 20 років).
10. Доплата за позакласну роботу з учнями: від 10 до 40%.
11. Доплати за використання іноземних мов, сучасних технологій, впровадження інноваційних проєктів: можуть встановлюватися керівником закладу освіти з власних надходжень.

Постанова КМУ від 08.11.2024 р. № 1286 (Кабінет Міністрів, Україна, 2024) встановила з 1 січня 2025 року щомісячну доплату за особливі умови роботи (зі змінами від 27 грудня 2024 року № 1515 — “за роботу в несприятливих умовах праці”) педагогічним працівникам державних і комунальних ЗЗСО в розмірі 1300 грн. З 1 вересня 2025 року та до кінця календарного року, у якому припинено або скасовано воєнний стан, ця доплата зростає до 2600 грн. Розмір доплати визначається пропорційно до обсягу навчального навантаження та/або обсягу педагогічної роботи, що виконується педагогічним працівником, тобто вчитель із половинним навантаженням мав би отримувати 650 грн. Але при цьому Постанова передбачає виняток, коли доплата вчителю все одно виплачується в повному розмірі: працює за основним місцем роботи (тобто не за сумісництвом); навантаження

вчителів менше за стандартну ставку або виконуваний ними обсяг педагогічної роботи менший за норму. Для виплати цієї доплати педагогічним працівникам комунальних ЗЗСО Законом України “Про державний бюджет України на 2025 рік” виділено державну субвенцію в розмірі 11 997,1 млн грн, що підкреслює визнання Урядом особливих труднощів, із якими стикаються вчителі в умовах війни.

Детальні роз’яснення МОН та приклади розрахунків, представлені в таблиці нижче, забезпечують прозорість та уніфіковане застосування нової доплати, що є критично важливим для уникнення плутанини й конфліктів. Проте сама необхідність настільки детальних роз’яснень підтверджує складність української системи оплати праці.

Таблиця

Розрахунок щомісячної доплати за особливі умови роботи для педагогічних працівників (із 1 січня 2025 року)

КАТЕГОРІЯ ПРАЦІВНИКА ТА НАВАНТАЖЕННЯ	РОЗРАХУНОК ДОПЛАТИ (грн)
Учитель (основне місце роботи), 18 год/тиждень	1300
Учитель (основне місце роботи), 25 год/тиждень	1805,56 (1300 / 18 * 25)
Учитель (основне місце роботи), 14 год/тиждень (менше ставки)	1300 (повний розмір)
Учитель опорної школи (сумарне навантаження в закладі та філіях 25 год/тиждень)	1805,56 (1300 / 18 * 25)
Практичний психолог (основне місце роботи, 0,25 ставки) + учитель (сумісництво, 18 год/тиждень)	1300 (психолог) + 1300 (учитель) = 2600
Директор ЗЗСО (повна ставка)	1300
Директор (повна ставка) + учитель (сумісництво, 9 год/тиждень)	1300 (директор) + 650 (учитель) = 1950

Джерело даних: На основі Постанови КМУ від 31.01.2001 р. № 78 (Кабінет Міністрів, Україна, 2001), Постанови КМУ від 19.02.2020 р. № 113 (Кабінет Міністрів, Україна, 2020), Постанови КМУ від 28.12.2021 р. № 1391 (Кабінет Міністрів, Україна, 2021), Постанови КМУ від 08.11.2024 р. № 1286 (Кабінет Міністрів, Україна, 2024)



unesco

Організація Об'єднаних
Націй з питань освіти,
науки і культури (ЮНЕСКО)

СТАНОВЛЕННЯ

НОВОГО УКРАЇНСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ

Дослідження «Новий український вчитель» засвідчує, що професійний шлях учителя в Україні потребує цілісної та узгодженої підтримки на всіх етапах — від входження в професію і підготовки майбутніх педагогів до професійного розвитку, кар'єрного зростання та шкільного лідерства.

Ключовими напрямками змін є посилення педагогічної інternатури й наставництва, а також оновлення змісту педагогічної освіти відповідно до потреб НУШ і викликів війни. Важливим є запровадження прозорих механізмів оцінювання та кар'єрного просування, забезпечення якості підвищення кваліфікації, покращення оплати праці. Окремої уваги потребує розвиток управлінських компетентностей директорів шкіл як лідерів освітніх спільнот.

