

**Олена Беспарточна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, доцентка кафедри освітніх, математичних наук та інформатики; Кременчук, Україна;  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8210-314X>;  
E-mail [bespartochnay@ukr.net](mailto:bespartochnay@ukr.net)

**ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ В КРАЇНАХ ЄС**

*Анотація:* у статті представлено теоретичний аналіз розвитку магістерської педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу (ЄС) в контексті формування Єдиного європейського освітнього простору. У ній визначено стратегічні пріоритети освітньої політики ЄС у XXI столітті, зокрема щодо забезпечення якості вищої освіти, гармонізації національних освітніх систем, розвитку академічної мобільності та запровадження спільного підходу до підготовки фахівців у галузі “освіта”. Проаналізовано наукові підходи до розуміння трансформації освітніх систем Європейського Союзу в рамках освітньої теорії та наведено концептуальні основи спеціалізованих освітніх досліджень на рівні магістратури. Обґрунтовано вибір країн для порівняльного аналізу та наведено порівняльні критерії для забезпечення систематичного характеру, репрезентативності та наукової об’єктивності дослідження.

*Ключові слова:* педагогіка; рівень магістратури; країни Європейського Союзу; Європейський освітній простір; спеціалізована освіта на рівні магістратури; галузь “Освіта”; порівняльний аналіз; порівняльні критерії.

**Olena Bespartochna**

Ph.D in pedagogy, associate professor, Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, associate professor of the department of educational, mathematical sciences and informatics; Kremenchuk, Ukraine;  
E-mail: [bespartochnay@ukr.net](mailto:bespartochnay@ukr.net)

**DEVELOPMENT OF MASTER'S LEVEL TEACHER EDUCATION IN EU COUNTRIES**

*Abstract:* the article presents a theoretical analysis of the development of master's degree programmes in teacher education in European Union (EU) countries in the context of the formation of a Single European Education Area. It explains the strategic priorities of EU education policy in the 21st century, in particular with regard to ensuring the quality of higher education, harmonizing national education systems, developing academic mobility and introducing a common approach to training specialists in the field of education. It analyses scientific approaches to understanding the transformation of European Union education systems within the framework of educational theory and explains the conceptual foundations of specialized educational research at the master's level. It provides justification for the selection of countries for comparative analysis and establishes comparative criteria to ensure the systematic nature, representativeness and scientific objectivity of the study.

© Олена Беспарточна, 2026

*Key words:* pedagogy; master's degree level; European Union countries; European educational space; specialised education at the master's degree level; field of education; comparative analysis; comparative criteria.

**Olena Besspartochna**

An extended abstract of the paper on the subject of:  
**“Development of master's degree teacher training in EU countries”**

**Problem setting.** *The development of master's-level teacher training in European Union countries is determined by structural and conceptual transformations within the 21st-century European Education Area. The European integration process, digital transformation, strengthened quality assurance mechanisms, and the harmonization of national higher education systems have significantly influenced the organization and content of master's programmes in the field of education. Contemporary European education policy prioritizes learning outcomes, professional mobility, research orientation, and the development of advanced pedagogical competencies. Within this context, the theoretical justification and comparative analysis of master's-level teacher training models across EU countries assumes particular scientific and practical significance.*

**Recent research and publications analysis.** *The conceptual foundations for modernising higher education and teacher education within the European context have been examined by V. Klemens, S. Sisoieva, N. Nychkar, O. Ovchark, and O. Safchenko, analysing integration processes and transformations in educational paradigms. The development of teacher training systems and competency-based approaches is underpinned by the works of A. Andruschenko, I. Diaziun, V. Luhovyi, and L. Pukhovska, who emphasise multi-tiered training structures, professional standards, and quality assurance mechanisms. Simultaneously, the issue of a comprehensive comparative analysis of master's-level teacher education in EU countries, considering digitalisation, academic mobility, institutional autonomy, and research integration, requires further theoretical synthesis.*

**Paper objective.** *The objective of this study is to demonstrate the theoretical foundations of the development of master's-level teacher education in European Union countries and to establish scientifically grounded criteria for comparative analysis to identify common European trends and national characteristics.*

**Paper main body.** *Master's-level teacher education in EU countries is being developed in line with the principles of the European Higher Education Area, including a three-tier structure, transparency of qualifications, competence-based standards, academic mobility, and internal and external quality assurance. Master's programmes in education aim to foster highly specialised differentiation, the integration of educational theory and practice, research training, and the development of reflective and innovative educators capable of functioning in complex educational environments.*

*European teacher education master's models exhibit structural diversity, including sequential and parallel pathways. Curricula integrate pedagogy, psychology, methodology, management, and research techniques, with particular emphasis on evidence-based practice, inclusive education, digital literacy, intercultural communication, and fostering professional autonomy. The competence-based approach defines learning outcomes through professional, research, communication, organisational, and digital competencies, ensuring alignment with the European Qualifications Framework.*

*The development of education systems across EU countries is interpreted through systemic, competence-based, and comparative methodological approaches. The systemic approach enables master's-level*

*teacher education to be understood as an interrelated structure influenced by socio-economic, political, and cultural determinants. The competency-based approach ensures orientation towards measurable professional outcomes and alignment with labour market needs. The comparative approach provides a methodological tool to identify both integrative European trends — such as standardisation, mobility promotion measures, and quality assurance systems — and institutional specificities arising from national conditions.*

*The selection of countries for comparative analysis is based on criteria including the representativeness of diverse educational governance models, the degree of decentralisation, the duration and structure of master's programmes, the scope of teaching practice, research requirements, and accreditation mechanisms. Comparative benchmarks encompass regulatory*

*frameworks, admission procedures, curriculum composition, the balance between theory and practice, final assessment formats, research components, and institutional quality assurance practices.*

**Conclusions of the research.** *This study demonstrates that master's-level teacher training in EU countries functions as a strategically important element of the European Education Area, ensuring compatibility, quality, and professional mobility. Its development is characterised by systematic modernisation, competence orientation, the integration of research and educational practice, and the introduction of transparent quality assurance mechanisms. The comparative analysis reveals both common European integration trends and nation-specific models, establishing a methodological foundation for further improving and adapting master's-level teacher education to address contemporary educational challenges.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Розвиток сучасних систем вищої освіти характеризується динамічними процесами інтернаціоналізації, цифровізації та модернізації професійної підготовки фахівців. У цьому контексті особливо важливим стало вдосконалення системи підготовки майбутніх магістрів у галузі А1 “Освіта”, оскільки вона відіграє вирішальну роль у формуванні інтелектуального потенціалу суспільства, розвитку освітніх інновацій та забезпеченні якості освітнього процесу. Підготовка висококваліфікованих педагогів є одним із ключових завдань сучасної освітньої політики. Це пов'язано з тим, що рівень професійної компетентності педагогів впливає на ефективність функціонування всієї освітньої системи.

У рамках сучасного розвитку Європейського простору вищої освіти особливого значення набуло вивчення та

узагальнення міжнародного досвіду в організації професійної підготовки вчителів. Країни Європейського Союзу (ЄС) активно впроваджують нові освітні підходи, спрямовані на підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, розвиток їхніх професійних компетентностей, сприяння інноваційній діяльності та адаптацію до швидких змін в освітній сфері. Значна увага приділяється модернізації освітнього контенту, використанню сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі, розвитку академічної мобільності, забезпеченню рівного доступу до освіти та створенню умов для безперервного професійного розвитку викладачів.

Сучасний етап розвитку Європейського освітнього простору характеризується глибокими перетвореннями, спричиненими такими процесами, як цифровізація, глобалізація та інтеграція в рамках ЄС. Освіта, як стратегічний ресурс для сталого розвитку суспільства, зазнає

значних змін у своїх цілях, змісті, методах та формах підготовки фахівців, зокрема в рамках магістерської програми в галузі знань А1 “Освіта”. У цьому контексті виникла необхідність переоцінити теоретичні та методологічні основи підготовки викладачів із урахуванням нових викликів цифровізації та вимог Європейського простору освіти [13].

Цифровізація освіти в країнах ЄС є не лише засобом модернізації освітніх процесів, а й складним явищем, що трансформує освітні парадигми, професійну роль викладачів, освітні моделі та механізми забезпечення якості освіти. Впровадження цифрових технологій, розвиток відкритої освіти, дистанційного навчання, змішаного навчання, використання штучного інтелекту та систем освітньої аналітики вимагають формування нових професійних та цифрових компетентностей у майбутніх фахівців, які закінчують магістерські програми в освітній галузі [2].

Особливо важливим є аналіз досвіду країн ЄС, де професійна освіта в магістерських програмах у галузі знань А1 “Освіта” ґрунтується на принципах Болонського процесу, студентоцентричному навчанні, компетентнісному та результативному підході та інтеграції цифрових технологій у всі елементи освітнього процесу. Шляхом синтезу європейських моделей, концепцій та методологічних підходів можна визначити ефективні механізми підготовки фахівців у галузі освіти, здатних працювати в умовах цифрової трансформації.

З іншого боку, аналіз наукових праць показує, що дослідження теоретичних та методологічних основ професійної підготовки в магістерських програмах у галузі знань А1 “Освіта” в ЄС залишається фрагментарним, особливо в контексті цифровізації. Підходи до визначення методологічних принципів, освітніх моделей та цифрових освітніх інструментів для майбутніх магістрів освіти ще недостатньо систематизовані,

що підкреслює необхідність комплексного наукового аналізу цього питання.

Магістерська підготовка для викладачів у країнах ЄС вважається важливим елементом підвищення якості та інноваційності сучасних освітніх процесів, а також формування компетентностей майбутніх педагогів для вирішення завдань сучасного суспільства. Дослідження в цій галузі мають важливе наукове та практичне значення, оскільки дають змогу адаптувати міжнародний досвід до вітчизняних освітніх систем і сприяють реалізації стратегічних цілей реформи вищої освіти. Зокрема, розвиток магістерської педагогічної освіти відповідає Цілям сталого розвитку Організації Об'єднаних Націй щодо забезпечення якісної освіти. Він реалізується в межах Стратегії розвитку вищої освіти України на 2021–2031 роки та враховує положення щодо реформування освіти і науки, обговорені на форумі “Україна 30. Освіта і наука”. Науково-методологічні дослідження в кожній дисципліні, тематичні напрями досліджень Національної академії педагогічних наук України, результати моніторингу змісту освітніх програм та висновки Науково-методологічної ради Міністерства освіти і науки України становлять основу для практичного застосування європейських передових практик. Це сприяє підвищенню освітньої ефективності магістерських програм із педагогіки та розвитку інноваційної, компетентнісно-орієнтованої системи підготовки вчителів у вищих навчальних закладах України.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій**, у яких започатковано розв’язання цієї проблеми і на які спирається автор. Концептуальні засади модернізації вищої освіти та підготовки педагогів у європейському контексті досліджували В. Клеменс, С. Сисоева, Н. Ничкало, О. Овчарюк та О. Савченко, аналізуючи інтеграційні процеси та трансформації в освітніх парадигмах. Розвиток систем

підготовки педагогів та компетентнісних підходів підкріплюється роботами А. Андрущенко, І. Зязюна, В. Лугового та Л. Пуховської, які наголошують на багаторівневих структурах підготовки, професійних стандартах та механізмах забезпечення якості. Водночас питання комплексного порівняльного аналізу магістерської педагогічної освіти в країнах ЄС з урахуванням цифровізації, академічної мобільності, інституційної автономії та інтеграції досліджень потребує подальшого теоретичного узагальнення [4; 11–13].

Інший сучасний напрямок досліджень стосується цифровізації вищої освіти та педагогіки, формування цифрової компетентності та використання цифрових технологій у професійній підготовці викладачів. Ці питання досліджують українські вчені В. Биков, Д. Белшоу, Т. Бейтс, М. Жалдак, С. Литвинова, Н. Морзе, М. Пренскі, О. Спірін, Г. Сіменс, Н. Селвін, Дж. Салмон, Ю. Триус. Вони аналізують цифрову трансформацію освіти, моделі змішаного та дистанційного навчання, розвиток цифрової педагогіки та нові професійні ролі викладачів.

Концепція дослідження базується на засадах порівняльного підходу, репрезентованого у працях провідних учених у галузі педагогічної науки (Є. Бражник, Б. Вульфсон, З. Малькова, О. Матвієнко, А. Сбруєва), а також системного (І. Блауберг, С. Гончаренко, М. Каган, Ф. Корольов, В. Кузьмін, Н. Островерхова, С. Сисоєва, О. Семенов, М. Сетров, А. Уємов, Е. Юдін), цілісного (Н. Абрамова, В. Афанасьєв, І. Блауберг, І. Зязюн, Т. Ільїна, В. Лозова), синергетичного (В. Ільїн, В. Кремень, С. Сисоєва, О. Чалий) та культурологічного (О. Голік, В. Гриньова, О. Олексюк, О. Сухомлинська) підходів до аналізу педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу [4–5; 8]. Аналіз останніх досліджень показує, що магістерські програми в галузі освіти в

країнах ЄС розвиваються під впливом процесів інтеграції, компетентнісних підходів та цифрової трансформації. Дослідження вчених підтверджують важливість багатоступеневої освіти, професійних стандартів, академічної мобільності, інституційної автономії та використання змішаних і дистанційних форм навчання. Застосовуючи системний, інтегрований, синергетичний та культурний підхід до аналізу європейських практик, можна визначити ключові напрямки модернізації магістерських програм для вчителів в Україні з урахуванням сучасних викликів у сфері освіти.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми,** котрим присвячується дана стаття. Незважаючи на значний науковий інтерес до розвитку магістерських програм у сфері освіти в країнах Європейського Союзу, деякі ключові аспекти залишаються недостатньо узагальненими з теоретичної точки зору та недостатньо обґрунтованими з методологічної. Зокрема, завдання всебічного розуміння трансформації магістерських програм у галузі “освіти” в контексті поглиблення європейської інтеграції, цифровізації освітнього середовища та зміцнення механізмів забезпечення якості у вищій освіті потребує подальшої систематизації. Механізми, що регулюють взаємодію між наднаціональними європейськими інструментами та національними моделями професійного розвитку педагогів, залишаються недостатньо з’ясованими. Окремого роз’яснення потребує взаємозв’язок між загальноєвропейськими тенденціями (орієнтація на компетентності, інтеграція дослідницького компонента, академічна мобільність, стандартизація результатів навчання) та історично сформованими традиціями підготовки педагогів у державах-членах ЄС. В останніх дослідженнях, хоч і фрагментарно, розглядається вплив освітньої політики Європейського Союзу на структуру навчальних програм, баланс

між теорією і практикою та рівень орієнтації на науковий пошук у магістерських програмах [8].

Крім того, розробка науково обґрунтованих критеріїв для порівняльного аналізу програм підготовки педагогів на рівні магістратури залишається недостатньою. Потрібна вдосконалена система показників, що охоплює нормативні та правові гарантії, вимоги до вступу, структуру та зміст освітніх програм, обсяг педагогічної практики, дослідницькі компоненти, механізми забезпечення якості та процедури професійної акредитації випускників. Відсутність чітко визначених критеріїв ускладнює забезпечення аналітичної глибини та об'єктивності порівняльних досліджень.

Необхідне додаткове наукове обґрунтування впливу таких процесів, як цифровізація, інтернаціоналізація та оновлення професійних стандартів, на зміну змісту й структури магістерських програм, що готують майбутніх педагогів. Питання формування професійного профілю випускників магістратури в галузі A1 "Освіта" в контексті сучасних європейських вимог залишається недостатньо систематизованим. Вирішення цих завдань сприяло б поглибленню теоретичних і методологічних засад дослідження розвитку магістерських програм у цій галузі у країнах Європейського Союзу та зміцненню наукової бази для порівняльного аналізу.

**Формулювання цілей статті** (постановка завдання). Метою дослідження є створення теоретичної основи для розвитку магістерської педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу, визначення науково обґрунтованих критеріїв для порівняльного аналізу та виявлення загальноєвропейських тенденцій і національних особливостей у системах підготовки викладачів.

**Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Магістерська освіта для педагогів у

країнах ЄС розвивається відповідно до принципів Європейського простору вищої освіти, включаючи трирівневу структуру, прозорість кваліфікацій, стандарти, засновані на компетентностях, академічну мобільність та внутрішню і зовнішню забезпечення якості. Магістерські програми в галузі освіти спрямовані на сприяння високоспеціалізованій диференціації, інтеграції педагогічної теорії та практики, підготовці до наукової діяльності та розвитку рефлексивних та інноваційних педагогів, здатних функціонувати в складних освітніх середовищах [7].

Європейські моделі магістерської освіти педагогів демонструють структурну різноманітність, включаючи послідовні та паралельні шляхи підготовки. Навчальні програми інтегрують педагогіку, психологію, методологію, менеджмент та дослідницький інструментарій із особливим акцентом на доказовій практиці, інклюзивній освіті, цифровій грамотності, міжкультурній комунікації та сприянні професійній автономії. Компетентнісний підхід визначає результати навчання через професійні, дослідницькі, комунікативні, організаційні та цифрові компетенції, забезпечуючи відповідність Європейській системі кваліфікацій [13].

Розвиток освітніх систем у країнах ЄС інтерпретується через системні, компетентнісні та порівняльні методологічні підходи. Системний підхід дозволяє розуміти магістерську освіту педагогів як взаємопов'язану структуру, на яку впливають соціально-економічні, політичні та культурні чинники. Компетентнісний підхід забезпечує орієнтацію на вимірювані професійні результати та відповідність потребам ринку праці. Порівняльний підхід надає методологічний інструмент для виявлення як інтегративних європейських тенденцій, таких як стандартизація, заходи сприяння мобільності та системи забезпечення якості, так й інституційних особливостей, що впливають із національних умов [10].

В Англії та Уельсі офіційно розрізняють лише дві категорії педагогічних працівників: “загальних викладачів”, які отримали педагогічну підготовку в професійних або політехнічних коледжах, а також “викладачів” з університетською освітою [70].

Луговий В. під поняттям “зміст освіти” розуміє впорядковану та цілісну сукупність елементів і процесів, що утворюють освітню систему. При цьому зміст освіти виявляється не абстрактно, а в межах конкретних підстав і системних критеріїв аналізу; протиставлення змісту та технологій навчання вважається некоректним [5].

Базові форми освіти, як і її зміст, реалізуються в певних канонічних площинах аналізу. Передусім доцільно розглядати форми освіти крізь призму процесуально-технологічної та результативної підсистем. В інституційному вимірі розрізняють очну та заочну, денну та вечірню, а також форми навчання з педагогом і без його безпосередньої участі (самоосвіту). У морфологічному аспекті виділяють галузеві та рівнево-ступеневі форми освіти [5].

Дослідження засвідчують, що в країнах Європейського Союзу перед початком самостійної професійної діяльності викладачі проходять обов’язковий період стажування. У зарубіжній науковій літературі для позначення цього етапу часто використовується термін “педагогічна інтернатура”, що означає адаптаційний період професійної діяльності під керівництвом наставника.

Тривалість стажування в країнах ЄС є різною: один рік — у Кіпрі, Словенії, Греції, Франції та Італії, два роки — у Люксембурзі, Німеччині та Данії. Незалежно від терміну стажування за кожним стажером закріплюються чітко визначені завдання та наставник, який супроводжує процес професійного становлення і несе відповідальність за формування компетентності молодого

фахівця. Наставниками, як правило, виступають викладачі з багаторічним досвідом роботи. Функціональні обов’язки стажера практично не відрізняються від обов’язків інших викладачів. Завершення стажування зазвичай передбачає складання усного іспиту, написання есе або проходження комплексної перевірки теоретичної й практичної підготовки, а також підготовку звіту про проходження практики [13].

У Люксембурзі цей етап має назву відбіркового або вступного, триває два роки, є обов’язковим і спрямований на підтримку молодих викладачів, яких також називають “кандидатами на посаду викладача” або “стажерами”. У Данії дворічний випробувальний період застосовується виключно щодо викладачів основної школи [16].

Як і в більшості держав Європейського Союзу, у Словенії для всіх категорій викладачів, починаючи з педагогів дошкільної освіти, передбачено випробувальний термін до моменту призначення на постійну посаду. Цей період триває один рік і є необхідною умовою для отримання професійного визнання або сертифіката викладача, без якого неможлива робота в державних закладах освіти.

У Португалії початок професійної педагогічної діяльності молодого викладача передбачає проходження обов’язкового тестування, результат якого має відповідати щонайменше рівню “добре”. Після цього випускник залишається під методичним і професійним супроводом того закладу освіти, в якому здобував фахову підготовку, що сприяє поступовій адаптації до самостійної педагогічної роботи [10].

У Республіці Кіпр педагогічна інтернатура є невід’ємною складовою професійної підготовки викладача та розглядається як ключовий етап входження майбутнього педагога у професійну діяльність. Вона виконує функцію своєрідного професійного допуску до роботи за спеціальністю та орієнтована як на молодих

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

викладачів, які щойно отримали перше призначення, так і на осіб із завершеною педагогічною освітою, але без практичного досвіду роботи в закладах освіти. Інтернатура водночас є початковою формою післядипломної підготовки в межах системи безперервної професійної освіти. Програми інтернатури розроблено для викладачів середньої ланки освіти за такими напрямками, як географія, будівельна справа, електротехніка та механіка, готельний бізнес, консультування і професійне виховання, філологія, фізика. Зміст програм охоплює обов'язкові та вибіркові компоненти, а також виробничу практику [1].

Вибір країн для порівняльного аналізу базується на таких критеріях, як репрезентативність різних моделей управління освітою, ступінь децентралізації, тривалість і структура магістерських програм, обсяг педагогічної практики, вимоги до наукової роботи та механізми акредитації. Порівняльні критерії охоплюють нормативно-правові рамки, процедури прийому, склад навчального плану, баланс між теорією і практикою, форми підсумкової атестації, компоненти наукової роботи та інституційні практики забезпечення якості, що зображено у таблиці 1.

Таблиця 1

### Результати міжнародних досліджень щодо використання цифрових технологій і дистанційного навчання

Джерело дослідження	Об'єкт та країни дослідження	Основні результати	Висновки та рекомендації
<b>SRI International для Міністерства освіти США (2010)</b>	Учні та студенти у США, аналіз впливу e-learning	Змішане навчання дало на 12 % вищі результати у порівнянні з традиційним очним; чисто онлайн-навчання $\approx$ такі ж результати, як традиційне	Найефективніший формат — blended learning, оскільки поєднує гнучкість дистанційного та переваги очного навчання
<b>OECD, PISA-2018</b>	15-річні школярі у 79 країнах світу	Учні з високим доступом до ІКТ і підготовленими викладачами отримали +15–20 балів до середніх результатів; надмірне використання гаджетів знижувало успішність	Цифрові технології підвищують якість освіти лише за умови методично грамотного впровадження
<b>Єврокомісія, DigCompEdu (2020)</b>	Програми розвитку цифрових навичок педагогів у країнах ЄС	Понад 70 % викладачів після проходження тренінгів повідомили про покращення навичок онлайн-викладання, використання LMS та цифрових інструментів	Регулярне підвищення кваліфікації за моделлю DigCompEdu сприяє інтеграції дистанційних технологій у систему освіти
<b>OECD, TALIS–2021</b>	Викладачі та директори шкіл у 48 країнах, включно з ЄС	Лише 53 % педагогів відчувають себе достатньо готовими до використання ІКТ; найнижчий рівень підготовки — у викладачів старшого віку	Необхідні системні курси з цифрової компетентності для викладачів, особливо у сфері інтерактивних методів та онлайн-оцінювання
<b>UNESCO GEM Report (2022)</b>	Вплив COVID-19 на освітні системи (160 країн)	В Естонії та Фінляндії, де була розвинена інфраструктура e-learning, втрати у навчальних результатах $\approx$ 30 %, у країнах без стратегії цифровізації — понад 60 %	Вирішальне значення мають державні цифрові стратегії, доступ до інтернету та навчальні ресурси для учнів і викладачів

Відповідно до таблиці 1 аналіз міжнародних досліджень показує, що цифрові технології та дистанційне навчання значно впливають на ефективність освітніх процесів. В останні роки різні дослідницькі центри та міжнародні організації (такі як

ОЕСР, ЮНЕСКО, Європейська комісія та SRI International) провели масштабні емпіричні дослідження, результати яких пролили світло як на потенціал, так і на обмеження цифровізації.

Зокрема, дослідження SRI International для Міністерства освіти США (2010), засноване на метааналізі понад 50 експериментів, продемонструвало, що найефективнішими є змішані моделі навчання, які поєднують дистанційну освіту з традиційною аудиторною роботою. Ця модель забезпечила приблизно на 12 % вищі результати порівняно з традиційним навчанням, тоді як суто дистанційні формати не виявили значної переваги [15].

Згідно з даними PISA–2018 (ОЕСР), учні в країнах, які поєднують доступ до ІКТ з висококваліфікованими викладачами, постійно досягали вищих результатів (в середньому на 15–20 балів) з математики, читання та природничих наук. І навпаки, надмірне використання цифрових інструментів без супровідних педагогічних методів призводило до нижчих результатів, що підкреслює важливість відповідної освітньої підтримки [14].

Опитування TALIS–2021 показує, що лише половина викладачів у країнах ЄС та за його межами вважають себе достатньо підготовленими до використання цифрових інструментів в освіті. Найнижчі показники спостерігалися серед старших викладачів, що підкреслює необхідність спеціальних програм для підвищення їхньої професійної компетентності та цифрової грамотності [9].

Особливо показовими є дані ЮНЕСКО (GEM Report, 2022), зібрані під час пандемії COVID–19. У країнах з розвинутою цифровою інфраструктурою та національними стратегіями підтримки електронного навчання (таких як Естонія та Фінляндія) втрати в навчанні становили приблизно 30 %, тоді як у країнах, що були менш підготовлені, втрати перевищили

60 %. Це свідчить про те, що ефективність дистанційного навчання безпосередньо залежить від узгодженості цифрової політики країни [17].

Європейська комісія також зробила значний внесок у розвиток цифрових можливостей викладачів. За допомогою моделі DigCompEdu (2020) вона надає стандартизовані інструменти для оцінки та розвитку цифрових навичок викладачів. Пілотні програми показали, що понад 70 % освітян істотно покращили своє використання LMS, цифрових інструментів оцінювання та інтерактивних методів після проходження відповідного навчання [3].

Порівняльне дослідження тенденцій розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу вимагає науково обґрунтованого підходу до відбору учасників. Це дозволяє проводити багатогранне дослідження сучасних освітніх процесів, виявляти закономірності розвитку та характеризувати унікальні моделі підготовки викладачів у кожній країні. Республіка Польща, Республіка Литва, Словацька Республіка та Федеративна Республіка Німеччина були обрані на основі концепції об'єднання в одне дослідження країн із різними історичними традиціями, різним ступенем інституційної зрілості систем підготовки викладачів, різними темпами реформ та відмінними механізмами інтеграції в Європейський освітній простір [7].

**Висновки з даного дослідження** та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз розвитку магістерських програм із педагогіки в країнах Європейського Союзу показує, що сучасні трансформації в освітньому середовищі, зокрема цифровізація, інтеграційні процеси та підвищені вимоги до якості освіти, суттєво впливають на організацію, зміст та методологічні підходи цих програм. Європейська модель підготовки вчителів характеризується структурною та методологічною різноманітністю, що дозволяє інтегрувати освітню теорію,

практику та дослідницьку діяльність. Компетентнісні підходи, навчання, орієнтоване на студента, інтеграція цифрових технологій та орієнтація на результати сприяють розвитку ключових професійних, комунікативних, організаційних та цифрових компетентностей майбутніх педагогів відповідно до вимог Європейської рамки кваліфікацій. Водночас це дослідження виявило низку питань, що потребують подальшого наукового вивчення. Зокрема, механізми взаємодії між наднаціональними європейськими регуляторними інструментами та національними моделями підготовки вчителів, а також критерії та показники для порівняльного аналізу магістерських

програм залишаються недостатньо систематизованими. Необхідні подальші дослідження впливу цифровізації, інтернаціоналізації та оновлення професійних стандартів на структуру та зміст підготовки майбутніх педагогів, а також на формування професійного профілю випускників магістратури.

Отримані результати підкреслюють важливість комплексного, систематичного та компетентнісного підходу до модернізації педагогічної освіти на рівні магістратури з урахуванням європейських тенденцій та національних особливостей. Вони також забезпечують науково-методологічну основу для подальших досліджень у цій галузі.

### Список літератури

1. Василюк А. В. Професійно-педагогічна підготовка педагогів у Польщі (1989-1997): дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1998. 160 с.

2. Беспарточна О. І., Ховрак І. В. Інноваційні технології навчально-виховного процесу як основа модернізації вищої освіти. *Інженерні та освітні технології*. Кременчук, 2015. Вип. 3. С. 125–129.

3. Десятков Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття): дис. д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2006. 431 с.

4. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 19–30.

5. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. Харків : “ОВС”, 2000. 175 с.

6. Огнев’юк В. О., Сисоєва С. О. Освітологія — науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти. URL: [e-learning.kubg.edu.ua/osvitologiya](http://e-learning.kubg.edu.ua/osvitologiya).

7. Поясок Т. Б., Беспарточна О. І., Костенко О. В. Сучасні технології

освітнього процесу: інтерактивний : навч. посібник. Кременчук : ПП О. Щербатих, 2020. 228 с.

8. Поясок Т. Б., Беспарточна О. І. Взаємозв’язок системи освіти та інформаційного суспільства. *Інженерні та освітні технології*. Кременчук, 2014. Вип. 4. С. 35–41. URL: <http://eetecs.kdu.edu.ua/>.

9. Поясок Т. Б., Беспарточна О. І. Модернізація системи освіти в інформаційному суспільстві. *Інженерні та освітні технології*. Кременчук, 2015. № 3. С. 32–36.

10. Пуховська Л. П. Професійна підготовка педагогів у Західній Європі в к. ХХ століття : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1998. 321 с.

11. Пуховська Л. П. Проблеми інтеграції педагогічної освіти України в загальноєвропейський освітній простір. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/596/2/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B0op.pdf>.

12. Савченко І. М. Методологічні підходи і організаційні особливості підготовки кваліфікованих робітників в умовах дуальної системи професійної освіти: досвід країн Євросоюзу та перші етапи реалізації в Україні. *LOGO*. 2017.

13. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Vol. 7. Warszawa : Zak, 2008. 1061 p.

14. Pachociński R. Pedagogika porównawcza. *Podręcznik akademicki*. Warszawa : Wyd. Akadem. Żak, 2007. 350 p.
15. Pachociński R. Zarys pedagogiki porównawczej. Warszawa : Instytut Badań Edukacyjnych, 2006. 168 p.
16. Shulman L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. 1987. 57 p.

### References:

1. Vasyliuk A. V. Profesiino-pedahohichna pidhotovka pedahohiv u Polshchi (1989-1997) [Professional and pedagogical training of teachers in Poland (1989–1997)]. Dys. kand. ped. Nauk : 13.00.04. Kyiv, 1998. 160 p.
2. Bespartochna O. I., Khovrak I. V. Innovatsiini tekhnologii navchalno-vykhovnoho protsesu yak osnova modernizatsii vyshchoi osvity [Innovative technologies in the teaching and learning process as the foundation for the modernisation of higher education]. *Inzhenerni ta osvitni tekhnologii*. Kremenчук, 2015. Issue. 3. pp. 125–129.
3. Desiatov T. M. Tendentsii rozvytku neperervnoi osvity v krainakh Skhidnoi Yevropy (druha polovyna KhKh stolittia) [Trends in the development of continuing education in Eastern European countries (the second half of the 20th century)]. Dys. d-ra ped. nauk : 13.00.01. Kyiv, 2006. 431 p.
4. Ziazun I. A. Pedahohichne naukove doslidzhennia u konteksti tsilisnoho pidkhodu [Educational research in the context of a holistic approach]. *Porivnialna profesiina pedahohika*. 2011. No. 1. pp. 19–30.
5. Lozova V. I. Tsilisnyi pidkhid do formuvannia piznavalnoi aktyvnosti shkolariv [A holistic approach to developing pupils' cognitive activity]. Kharkiv : "OVS", 2000. 175 p.
6. Ohneviuk V. O., Sysoieva S. O. Osvitohiia — naukovyi napriam intehrovanoho doslidzhennia sfery osvity [Educational studies — a field of research focusing on the integrated study of the education sector]. Available at: [e-learning.kubg.edu.ua/osvitologiia](http://e-learning.kubg.edu.ua/osvitologiia).
7. Poiasok T. B., Bespartochna O. I., Kostenko O. V. Suchasni tekhnologii osvithoho protsesu: interaktyvnyi [Modern technologies in the educational process: interactive]. Navch. posibnyk. Kremenчук: PP O. Shcherbatiykh, 2020. 228 p.
8. Poiasok T. B., Bespartochnaiu O. I. Vzaiemozviazok systemy osvity ta informatsiinoho suspilstva [The relationship between the education system and the information society]. *Inzhenerni ta osvitni tekhnologii*. Kremenчук, 2014. Issue. 4. pp. 35–41. Available ay: <http://eetecs.kdu.edu.ua/>.
9. Poiasok T. B., Bespartochna O. I. Modernizatsiia systemy osvity v informatsiinomu suspilstvi [Modernising the education system in the information society]. *Inzhenerni ta osvitni tekhnologii*. Kremenчук, 2015. No. 3. pp. 32–36.
10. Pukhovska L. P. Profesiina pidhotovka pedahohiv u Zakhidnii Yevropi v k. KhKh stolittia [Teacher training in Western Europe in the late 20th century]. Dys. d-ra ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 1998. 321 p.
11. Pukhovska L. P. Problemy intehratsii pedahohichnoi osvity Ukrainy v zahalnoievropeyskyi osvitnii prostir [Challenges in integrating Ukraine's teacher education into the European Higher Education Area]. Available at: <http://eprints.zu.edu.ua/596/2/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B0op.pdf>.
12. Savchenko I. M. Metodolohichni pidkhody i orhanizatsiini osoblyvosti pidhotovky kvalifikovanykh robitnykiv v umovakh dualnoi systemy profesiinoi osvity: dosvid krain Yevrosoiuzu ta pershi etapy realizatsii v Ukraini [Methodological approaches and organisational features of skilled worker training within the dual vocational education system: the experience of European Union countries and the initial stages of implementation in Ukraine]. *LOGO*. 2017.
13. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Vol. 7. Warszawa : Zak, 2008. 1061 p.
14. Pachociński R. Pedagogika porównawcza. *Podręcznik akademicki*. Warszawa : Wyd. Akadem. Żak, 2007. 350 p.