



СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.091.12-051-021.64:005.963

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-9>**ПЕДАГОГІЧНА ІНТЕРНАТУРА ЯК ЧИННИК ПЕРВИННОЇ АДАПТАЦІЇ
МОЛОДОГО СПЕЦІАЛІСТА**

Братко Марія Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та психолого-педагогічних наук,
Факультет педагогічної освіти,

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

m.bratko@kubg.edu.ua
orcid.org/0000-0001-7162-2841

Сіменик Євгеній Станіславович,
аспірант кафедри освітології та психолого-педагогічних наук,
Факультет педагогічної освіти,

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,

проектний менеджер напрямку «Зміст освіти»
*Офіс впровадження Нової української школи
Міністерства освіти і науки України*

y.simenyk.asp@kubg.edu.ua
orcid.org/0009-0007-4453-7503

Мета. У статті розкрито сутність педагогічної інтернатури як чинника первинної адаптації молодих учителів в Україні. Актуалізовано потребу в системній моделі професійного становлення початківців на основі аналізу національного законодавства, міжнародного досвіду та теоретичних концепцій професійного розвитку.

Методи. Методологічну основу дослідження складають професійно-орієнтований та особистісно-орієнтований підходи. Використано теоретичні методи (аналіз нормативних актів, наукової літератури, міжнародних практик, оцінка змісту тренінгів, узагальнення моделей наставництва), емпіричні (анкетування 45 педагогічних працівників приватного закладу освіти, аналіз практик програми «Teach for Ukraine»).

Результати. Здійснено узагальнення сучасного стану педагогічної інтернатури в Україні, виокремлено виклики, пов'язані з нормативною невизначеністю, формалізмом у впровадженні та недостатньою підготовкою наставників. Представлено результати емпіричного опитування, що виявило дві домінантні потреби молодих учителів – фахове вдосконалення та психологічна підтримка. Проведено порівняльний аналіз моделей інтернатури у Німеччині, Великій Британії, Канаді, США, Фінляндії та Японії.

Висновки. Педагогічна інтернатура є ефективним механізмом професійної адаптації, що потребує подальшого нормативного розвитку, науково-методичного забезпечення та ресурсної підтримки. Її вдосконалення в умовах післявоєнного відновлення освіти має спиратися на міжнародний досвід, потреби молодих педагогів та принципи сталого професійного зростання.

Ключові слова: педагогічна інтернатура, адаптація молодого вчителя, наставництво, професійний розвиток, емоційна підтримка, міжнародний досвід, професійна ідентичність, освітня політика.

TEACHER INDUCTION AS A FACTOR OF NOVICE TEACHERS' PRIMARY ADAPTATION

Bratko Mariia Vasylivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Educology and Psychological-Pedagogical Sciences,
Faculty of Pedagogical Education,

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

m.bratko@kubg.edu.ua
orcid.org/0000-0001-7162-2841



Simenyk Yevhenii Stanislavovych,
Postgraduate Student at the Department of Educology
and Psychological-Pedagogical Sciences,
Faculty of Pedagogical Education,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
Project Manager of the "Education Content" Direction,
New Ukrainian School Implementation Office,
Ministry of Education and Science of Ukraine
y.simenyk.asp@kubg.edu.ua
orcid.org/0009-0007-4453-7503

Purpose. The article reveals the essence of teacher induction as a factor in the primary adaptation of novice teachers in Ukraine. The need for a systemic model of professional establishment for beginners is actualized based on the analysis of national legislation, international experience, and theoretical concepts of professional development.

Methods. The methodological basis of the study is formed by professionally oriented and learner-centered approaches. Theoretical methods were used (analysis of legal documents, scientific literature, international practices, evaluation of training content, generalization of mentoring models), as well as empirical methods (survey of 45 teachers from a private educational institution, analysis of practices from the "Teach for Ukraine" program).

Results. A generalization of the current state of teacher induction in Ukraine was carried out, and challenges related to regulatory uncertainty, formalized implementation, and insufficient mentor preparation were identified. The results of the empirical survey revealed two dominant needs among novice teachers – professional improvement and psychological support. A comparative analysis of induction models in Germany, the United Kingdom, Canada, the USA, Finland, and Japan was conducted.

Conclusions. Teacher induction is an effective mechanism for professional adaptation that requires further regulatory development, scientific and methodological support, and resource provision. Its improvement in the context of post-war educational recovery should rely on international experience, the needs of novice teachers, and the principles of sustainable professional growth.

Keywords: *teacher induction, novice teacher adaptation, mentoring, professional development, emotional support, international experience, professional identity, educational policy.*

Вступ. У сучасних умовах трансформації освіти особливого значення набуває підтримка молодих педагогів, які розпочинають професійну діяльність. Одним із ключових інструментів такої підтримки виступає педагогічна інтернатура – комплекс заходів, спрямованих на професійну адаптацію та становлення вчителя на початковому етапі кар'єри. В умовах післявоєнного відновлення України проблема залучення, професійної адаптації та утримання молодих педагогічних кадрів набуває особливої актуальності. Масштабні соціальні зміни, демографічні виклики й зростаючі вимоги до якості освіти обумовлюють потребу у створенні системної підтримки початківців, у якій педагогічна інтернатура відіграє ключову роль.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Згідно з Концепцією розвитку педагогічної освіти в Україні (2018), педагогічна інтернатура розглядається як механізм входження в професію. Документ передбачає посилення вимог до інтернатури та кваліфікаційних іспитів для присвоєння професійної кваліфікації педагогічного працівника закладом вищої чи післядипломної освіти або відповідним кваліфікаційним центром.

Це відбувається після щонайменше одного року роботи на посадах педагогічних працівників у системі загальної середньої освіти, а також в дошкільній, позашкільній, професійній (професійно-технічній), фаховій передвищій освіті та спеціалізованій освіті відповідних рівнів (Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні, 2018).

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) у статті 23 закріплює обов'язковість проходження педагогічної інтернатури особами без попереднього педагогічного досвіду. Протягом першого року роботи вони мають долучатися до участі у заходах, що забезпечують здобуття та/або вдосконалення професійних компетентностей і педагогічної майстерності, отримувати підтримку з боку досвідченого педагогічного працівника (педагога-наставника) та брати участь у різних формах професійного розвитку (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020). При закладах освіти, районних науково-методичних центрах (з початком реформи – центри професійного розвитку педагогічних працівників), інститутах післядипломної педагогічної освіти створювалися методичні об'єднання, курси школи молодого вчителя, школи настав-



ництва, школи педагогічної майстерності тощо, що свідчило про усвідомлення потреби впровадження професійної адаптації та методичного зростання молодих педагогів. Варіативність форм педагогічної освіти у різних освітніх інституціях дозволяють реалізувати основні європейські принципи розвитку освіти: відкритість, гнучкість, плюралізм, доступність, компетентнісну спрямованість та інше (Хоружа, Братко, 2018: 7–13).

З 2021 року педагогічна інтернатура набуває офіційного статусу: МОН України затвердило Положення про педагогічну інтернатуру, яким унормовано її завдання, етапи, ролі учасників і форми підтримки (Положення про педагогічну інтернатуру, 2021).

У дослідженні Громадської спілки «Освіторія» «Вчителі України: кадровий потенціал» (2024) акцентовано увагу на ключових викликах у сфері загальної середньої освіти, зокрема на старінні професії та відтоку педагогічних кадрів. Одним із тематичних напрямів дослідження стала педагогічна інтернатура, яка розглядається як інструмент підтримки молодих фахівців. У звіті представлено як позитивні аспекти впровадження інтернатури (професійна адаптація, наставництво з боку досвідчених учителів, практична орієнтація, залучення осіб без педагогічної освіти), так і проблемні зони, зокрема дублювання змісту студентської практики, формалізований підхід до реалізації інтернатури та відсутність чітко визначених нормативних вимог щодо її організації (Освіторія, 2024).

Проблематика адаптації молодих спеціалістів є актуальною не лише в Україні, а й у багатьох інших країнах світу. Відповідно до досліджень OECD відсутність належної підтримки для початківців у педагогічній сфері може призвести до їхньої демотивації, зниження професійної ефективності та навіть відмови від роботи у школах (OECD, 2024).

Попри наявність окремих досліджень педагогічної інтернатури, відсутнім залишається цілісний аналіз її ефективності в контексті потреб сучасних молодих педагогів, особливо в умовах реформування та післявоєнної трансформації освітньої системи України. Заповнення цієї науково-практичної прогалини і є метою даного дослідження.

Метою статті є аналіз педагогічної інтернатури як чинника первинної адаптації молодих спеціалістів, з урахуванням міжнародного досвіду, теоретичних підходів та результатів власного емпіричного дослідження.

Методологія та методи. У дослідженні методологічну основу становить професійно-орієнтований підхід, що передбачає розгляд педагогічної інтернатури як системи підтримки становлення особистості вчителя на етапі переходу від освіти до самостійної педа-

гогічної діяльності. Дослідження ґрунтується також на положеннях особистісно орієнтованої парадигми освіти, у межах якої наставництво розглядається як інструмент розвитку суб'єкта професійної діяльності через індивідуалізацію супроводу, рефлексивну практику та формування педагогічної ідентичності.

У дослідженні застосовано такі **методи наукового пізнання**: теоретичні методи – аналіз і синтез наукових джерел з теми педагогічної інтернатури, порівняльно-педагогічний аналіз міжнародного досвіду, систематизація нормативно-правових документів України; узагальнення практик підвищення кваліфікації (аналіз тренінгів), експертне оцінювання відповідності потреб молодих фахівців змісту освітніх заходів, побудова логіко-змістових моделей супроводу в межах інтернатури; емпіричні методи – анкетування молодих учителів у приватному ЗЗСО II–III ступенів «Архітектурно-інженерний колегіум А+» (n=45), контент-аналіз відповідей з виявленням ключових запитів до професійного та психологічного супроводу, аналіз даних щодо впровадження програм наставництва в межах проєкту «Teach for Ukraine»;

Обрана методологія дозволяє цілісно проаналізувати педагогічну інтернатуру як складний соціально-педагогічний феномен та обґрунтувати напрями її розвитку в Україні з урахуванням міжнародного досвіду, законодавчих змін і запитів практики.

Результати та дискусії. Зважаючи на те, що педагогічна освіта є визначальним фактором розвитку людського потенціалу й суспільного поступу загалом, а «учитель – центральна фігура суспільних перетворень, від його образу, соціальної позиції, ціннісно-цільових установок залежать результати професійної спроможності кожної людини» (Зязюн, 2011:10), проблема наукового осмислення цього феномену залишається завжди актуальною. Разом з тим, професійно-педагогічна підготовка у сучасній вищій школі не в повній мірі справляється з реалізацією формування, розвитку ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя. Тому, серед інших аспектів дослідники активно вивчають педагогічну інтернатуру як механізм професійної адаптації молодих фахівців, що забезпечує успішний перехід від професійної підготовки до самостійної педагогічної діяльності, сприяє формуванню професійної впевненості, розвитку практичних навичок, знижує плинність кадрів серед початківців, а також підвищує якість викладання завдяки системі підтримки й наставництва, що, в результаті, суттєво впливає та підвищує якості освітньої діяльності закладів освіти. Оскільки, за твердженням І. Зазюна, «педагогічну інтернатуру винайшли у Великій Британії» (Зазюн, 2011:20), то актуальним для нашого дослідження є аналіз зарубіжного досвіду.



У міжнародному науковому дискурсі для позначення поняття «педагогічна інтернатура» найчастіше використовують англomовні словосполучення – *teacher induction*, або *teacher induction program*. Зарубіжний досвід педагогічної інтернатури широко представлений у дослідженнях Р. Інгерсолла та М. Стронґа (Ingersoll, Strong, 2011), які обґрунтували ефективність індукційних програм для молодих педагогів, зокрема в аспектах зниження плинності кадрів, підвищення ефективності викладання та формування професійної компетентності. Автори відзначають, що найефективнішими є програми, які поєднують менторську підтримку, спільне планування та скорочення навантаження на новачків. Погляди щодо ролі індукційних програм у професійному розвитку також розвинені у роботах Р. Кейн та А. Френсіса (Kane, Francis, 2013), які акцентують увагу на значенні наставництва, системного професійного навчання та організаційної підтримки в перші роки викладання. Науковці підкреслюють потребу поєднання теоретичної підготовки з практичним супроводом на робочому місці, що є ключовим чинником у формуванні вчительської ідентичності та професійної стійкості. Ефективність індукційних програм (педагогічної інтернатури) для підвищення самоефективності педагогів відмічають у своїх дисертаційних дослідженнях В. Бекон, С. Генрі (Bacon, 2020; Henry, 2016). Вони переконані, що індукційні програми, які включають менторство, професійний розвиток і підтримку, суттєво підвищують самеоцінку педагогів та підвищують їхню компетентність в сфері управління класом, залучення здобувачів освіти до освітнього процесу. Різні аспекти впливу педагогічної інтернатури на збереження педагогічних кадрів, зокрема менторство, спільне планування та підтримка керівництва, висвітлені в роботах Б. Коен (Cohen, 2005) К. Макбрайд (McBride, 2012), А. Рейнхардт (A. Reinhardt, 2011) Т. Сміт, Р. Інгерсолл (Smith & Ingersoll, 2004). Робота С. Колвелл (Colwell, 2023) є якісним кейс-дослідженням, присвяченим впливу програми педагогічної індукції в умовах чартної школи (K–12) у США. Автор аналізує сприйняття ефективності індукційної програми з боку вчителів, акцентуючи увагу на підтримці новачків, адаптації до професійного середовища та довгострокових результатах у роботі викладача. Критика та виклики існуючих програм педагогічної інтернатури, зокрема, думка, що нові вчителі часто не пов'язують рішення залишитися у професії саме з програмою індукції, а з іншими чинниками – особистими та професійними потребами, висвітлені в роботах Р. Боуден, А. Портіс-Вудсон (Bowden & Portis-Woodson, 2017), Х. Хан (X. Han, 2023). Особливості успішних моделей індукційних програм, що реалізую-

ються через партнерства між університетами та школами та сприяють тривалому професійному зростанню та розвитку лідерських якостей серед учителів висвітлені у дослідженнях Дж. Белла, К. Вілкоксена і А. Штайнера (Bell, Wilcoxen & Steiner, 2021), Дж. Белла (Bell, 2022), Дж. Ейріха і Дж. Вільдесена (Eyrich & Wildesen, 2023), Л. Джонсона (Johnson, 2011). Інноваційні моделі програм педагогічної інтернатури запропоновані К. Маллен (Mullen, 2024). Дослідження Е. Хаттабо і С. Родріґес (Hattabaugh & Rodriguez, 2024) присвячені розробці ефективної програми педагогічної індукції, яка сприяє професійній адаптації й успіху молодих учителів. Автори розробили структурні компоненти програми, підкреслюючи значення наставництва, підтримки та контекстуального навчання для розвитку педагогічної майстерності на початку кар'єри.

Аналіз зарубіжних досліджень у сфері педагогічної інтернатури засвідчує, що ефективні індукційні програми відіграють ключову роль у первинній адаптації молодих учителів, збереженні педагогічних кадрів, розвитку професійної ідентичності та формуванні впевненості у своїх силах. Цей досвід є надзвичайно цінним для українського освітнього простору, де постає гостра потреба у створенні системної та контекстно релевантної моделі педагогічної інтернатури, здатної забезпечити ефективну професійну адаптацію молодих фахівців в умовах змін і викликів післявоєнного відновлення освіти.

Українські дослідники також дедалі активніше досліджують феномен педагогічної інтернатури як інструменту професійної адаптації молодих учителів. Ще у 2011 році І. Зязюн розробляючи аксіологічні основи педагогічної дії вчителя звертався до теми педагогічної інтернатури як одного з чинників формування вчительської ідентичності та професійної стійкості (Зязюн, 2011). С. Цюра (2018) розглядає педагогічну інтернатуру як складову частину системи підготовки сучасного вчителя, що сприяє безперервному професійному розвитку через включення молодого фахівця у практичну діяльність. У дослідженні М. Вовк і Ю. Грищенко (2022) акцентовано увагу на викликах впровадження педагогічної інтернатури в Україні. Автори аналізують нормативно-правову базу, кадрові ресурси та організаційні труднощі, що гальмують реалізацію інтернатурних моделей у закладах освіти. І. Білецька та О. Коберник (2023) досліджують механізми професійної адаптації молодого вчителя через педагогічну інтернатуру, приділяючи особливу увагу таким компонентам, як менторство, рефлексивні практики та соціально-професійна взаємодія в педагогічному колективі. Н. Авшенюк (2023) аналізує національні особливості реалізації педагогічної інтернатури в зарубіжних країнах,



наголошуючи на значенні культурного контексту та системності в побудові ефективних моделей підтримки молодих учителів.

Проведений аналіз джерельної бази дозволяє зробити певні висновки про сертифікацію педагогів та організацію педагогічної інтернатури у зарубіжних країнах. Залежно від підходів до організації педагогічної інтернатури, країни поділяють на три групи (Авшенюк, 2023; Ingvarson et al., 2013). Коротко схарактеризуємо ці групи.

1. Країни з прямим доступом до професії після завершення ЗВО. У Польщі, Норвегії, Швейцарії та Угорщині випускники педагогічних програм автоматично отримують право викладати без додаткових тестів чи інтернатури. Наприклад, у Норвегії й Швейцарії освітня кваліфікація вважається достатньою, хоча передбачено практичну підготовку з елементами оцінювання в реальному шкільному середовищі.

2. Країни, що вимагають зовнішню сертифікацію. В Іспанії, Канаді та на Філіппінах випускники проходять додаткові іспити, які проводить зовнішній орган. Наприклад, у провінції Онтаріо (Канада) необхідно пройти інтернатуру з викладанням протягом 194 днів. На Філіппінах сертифікацію здійснює спеціалізована державна рада.

3. Країни з посиленими вимогами до професійної придатності. У США, Китаї, Німеччині ліцензування супроводжується випробувальним терміном, оцінюванням професійних результатів і багаторівневими процедурами сертифікації. У Нідерландах була введена трирічна система підтримки молодих педагогів, що включає менторство, семінари з професійного розвитку та регулярні зворотні зв'язки з адміністрацією школи, що значно знизило рівень професійного вигорання серед початківців. Наприклад, у США кожен штат має власні вимоги, які часто включають додаткові тести, курси або проходження атестації.

У США та Канаді моделі педагогічної інтернатури часто включають інтенсивну наставницьку підтримку, коучинг та можливість поступового входження в професію (Ingersoll, 2023). Наприклад, у провінції Онтаріо (Канада) діє програма New Teacher Induction Program (NTIP), яка передбачає постійний моніторинг педагогічного розвитку та індивідуальні консультації з досвідченими викладачами (Ontario Ministry of Education, 2023).

Дослідження засвідчує зростання тенденції до розмежування між завершенням навчання і фактичним допуском до професії. Зростає роль наставництва, педагогічної інтернатури та професійних стандартів. У країнах, де наставництво є обов'язковим, таких як Німеччина, Велика Британія та Франція, рівень задоволеності професією серед молодих вчи-

телів вищий, а відтік кадрів нижчий. У низці країн (США, Велика Британія, Австралія, Сінгапур, Нова Зеландія) функції сертифікації поступово передаються незалежним агентствам, підзвітним міністерствам освіти.

Аналіз показує, що країни з добре структурованими системами підтримки педагогічної інтернатури демонструють вищі показники якості викладання та збереження кадрів у професії (Ingvarson et al., 2013). Це підтверджує необхідність розробки в Україні національної стратегії педагогічної інтернатури, яка враховуватиме досвід провідних освітніх систем світу (Авшенюк, 2023).

Поняття педагогічної інтернатури базується на кількох ключових концепціях, що пояснюють механізми адаптації молодих педагогів. Наприклад, теорія соціального навчання А. Бандури (Bandura, 1977) підкреслює роль наставництва та спостереження як основного механізму професійного становлення. Відповідно до цієї теорії, молоді педагоги переймають поведінкові моделі та професійні навички шляхом спостереження за діяльністю досвідчених наставників. Так, у програмах педагогічної інтернатури Фінляндії нові вчителі мають можливість протягом кількох місяців працювати у тісній співпраці з наставником, що сприяє глибшому розумінню практичних аспектів викладання (Ingvarson et al., 2013).

У теорії професійного розвитку Д. Сьюпера (Super, 1957) наголошено на важливості адаптаційного періоду для формування стійкої професійної ідентичності. Професійний розвиток розглядається як динамічний процес, що проходить кілька стадій: початковий ентузіазм, період сумнівів і викликів, стабілізація та професійне вдосконалення. У контексті педагогічної інтернатури це означає, що молоді спеціалісти мають проходити через різні етапи адаптації під контролем наставників, що допомагає зменшити рівень стресу та запобігти професійному вигоранню.

Інший підхід – модель когнітивного наставництва, запропонована Коллінзом, Брауном і Ньюменом (Collins, Brown, & Newman, 1989). Вона передбачає поступове залучення молодих спеціалістів до педагогічної діяльності через інтерактивне навчання під керівництвом досвідчених фахівців. Ця модель наголошує на необхідності використання методів «навчання через дію», коли початківці не лише спостерігають за роботою досвідчених учителів, а й поступово долучаються до планування, проведення уроків та аналізу освітнього процесу. Такий підхід активно використовується у Великій Британії в межах програми Newly Qualified Teacher (NQT), де молоді педагоги поступово отримують більше відповідальності у викладанні (Avvisati, 2018).



Педагогічна інтернатура не тільки сприяє формуванню фахових умінь, а й допомагає молодим учителям глибше засвоїти професійну культуру, знизити рівень стресу та підвищити впевненість у власних силах. Дослідження засвідчують, що вчителі, які проходили інтернатуру із системною менторською підтримкою, мають вищий рівень професійного задоволення і рідше залишають професію в перші роки роботи (Ingersoll & Strong, 2011; Smith & Ingersoll, 2004). Адаптаційний період є критичним для утримання педагогів у професії. У країнах із формалізованими моделями педагогічної інтернатури, зокрема в Німеччині, завдяки обов'язковому референдаріату понад 85% молодих учителів продовжують кар'єру після перших двох років викладання (Tschannen-Moran et al., 2019). Водночас у системах, де інтернатура відсутня або має формальний характер, рівень плинності кадрів у перші роки може перевищувати 30%.

У концепції рефлексивної практики, розробленій Д. Шоном, наголошено на важливості безперервного аналізу власного досвіду як основи професійного зростання (Schön, 1983). Такий підхід особливо актуальний у період професійної адаптації, коли менторська підтримка та педагогічна інтернатура створюють безпечний простір для розвитку. Молоді вчителі, які регулярно рефлексують щодо власних помилок і досягнень, швидше вдосконалюють навички й ефективніше будують стосунки з учнями. Особливої цінності набувають рефлексивні спільноти – професійні об'єднання, в яких учителі можуть обговорювати труднощі, обмінюватися досвідом і спільно шукати рішення разом із наставниками (Loughran, 2002; Zeichner & Liston, 1996).

Таким чином, педагогічна інтернатура є необхідним елементом ефективної підготовки молодих спеціалістів. Вона базується на інтеграції теоретичних знань, практичного досвіду та наставницької підтримки, що сприяє глибшому розумінню педагогічного процесу та покращенню професійної готовності вчителів (Feiman-Nemser, 2001; Ingersoll & Strong, 2011). Для підвищення ефективності інтернатури важливо розробляти диференційовані програми наставництва, що враховують індивідуальні потреби молодих педагогів і специфіку закладів освіти (OECD, 2019).

Аналіз міжнародного досвіду дає змогу виокремити найбільш ефективні моделі педагогічної інтернатури, їхні переваги, виклики та особливості впровадження. Наприклад, у Німеччині діє модель *референдаріату* – дворічного випробувального періоду, що поєднує практику викладання в школі з участю в спеціалізованих семінарах та регулярним оцінюванням результатів (Terhart, 2011). Сильні сторони цієї моделі включають структурованість,

підтримку з боку супервізорів та поетапну підготовку до професійної автономії. Водночас високий рівень конкуренції та інтенсивне навантаження можуть ускладнити процес адаптації.

У Фінляндії наставницькі програми реалізуються у форматі індивідуальної підтримки новачків досвідченими вчителями протягом першого року роботи (OECD, 2019). Така система вирізняється персоналізованим підходом та високою довірою до професійної автономії вчителя. Однак вона потребує значних ресурсів, зокрема часу для регулярної взаємодії між наставником і підопічним, що особливо проблематично для сільських шкіл.

У США через відсутність єдиної національної системи інтернатури існують значні розбіжності між штатами. Наприклад, у Каліфорнії реалізується програма *Beginning Teacher Support and Assessment (BTSA)*, яка передбачає дворічне менторство, портфоліо досягнень і оцінювання з боку сертифікованого наставника (Smith & Ingersoll, 2004). Проте в інших штатах підтримка може бути епізодичною або відсутньою, що негативно впливає на збереження кадрів у професії.

У Великій Британії функціонує програма *Early Career Framework (ECF)*, яка передбачає наставництво протягом двох років, включення в структуровані навчальні модулі та супервізію (DfE, 2021). Наставники проходять спеціальну підготовку та отримують додаткове навантаження. Водночас ефективність програми значною мірою залежить від конкретної школи, її ресурсного забезпечення та залучення адміністрації.

У Японії існує надзвичайно структурована система підтримки молодих учителів, що поєднує інтенсивні тренінги з поступовим збільшенням професійного навантаження (Schwille, 2010). У перший рік педагоги отримують підтримку наставника, відвідують спеціалізовані курси та проходять регулярні оцінювання. Хоча така модель забезпечує високу дисципліну та чіткість очікувань, вона може обмежувати творчість і впровадження інноваційних підходів.

В Україні педагогічне наставництво регламентується Положенням про педагогічну інтернатуру, що визначає порядок її проходження, обов'язки педагога-наставника та критерії оцінювання результатів інтернатури (Положення про педагогічну інтернатуру, 2021). Цей документ є базовим для формування підходів до супроводу молодих спеціалістів на початку їх професійного шляху. У межах ініціативи «Навчай для України» (Teach for Ukraine) запроваджено практики наставництва для вчителів у сільських громадах. Попередній аналіз демонструє зменшення рівня професійного вигорання серед учасників програми в середньому на 20% (Teach for Ukraine, 2022). Вод-



ночас серед ключових викликів зазначаються недостатнє фінансування та обмежена підготовка самих наставників.

З метою підтримки наставників Державна установа «Український інститут розвитку освіти» (УІРО) підготувала методичний посібник «Кейс для педагога-наставника» (Новик & Венгловська, 2023). У ньому представлено практичні інструменти для роботи наставника: методики діагностики потреб молодого педагога, алгоритми супроводу, форми зворотного зв'язку та рекомендації щодо етичної взаємодії.

Для вивчення первинних потреб молодих фахівців і побудови ефективної моделі педагогічної інтернатури було проведено опитування в приватному ЗЗСО II–III ступенів «Архітектурно-інженерний колегіум А+». Участь у дослідженні взяли 45 педагогів, з яких 15 осіб (33%) мали стаж до трьох років. Молоді спеціалісти вказали на дві ключові потреби:

- 53% обрали напрям фахового вдосконалення (методи викладання, інструменти цифрового навчання, організація гібридних уроків),

- 47% – психологічну підтримку (розвиток емоційного інтелекту, комунікативні навички, профілактика вигорання).

У відповідь на ці запити було проведено низку тренінгів:

методичного спрямування: «Цифрові інструменти в роботі вчителя», «Менеджмент класу», «Інструменти формативного оцінювання»,

психологічного спрямування: «Емоційний інтелект та особистісна ресурсність», «Рефлексія та фідбек для активного навчання», «Критичні моменти у стресових ситуаціях».

Висновки. Проведене дослідження підтвердило, що педагогічна інтернатура є важливим чинником професійної адаптації молодих педагогів. Вона сприяє розвитку їхньої професійної ідентичності, формуванню практичних умінь, підвищенню компетентності та зниженню ризиків емоційного вигорання на початку кар'єри. Отримані емпіричні дані засвідчили наявність двох основних запитів молодих учителів: потреби у фаховому вдосконаленні та психологічній підтримці. Реалізація цільових тренінгів за цими напрямками сприяла підвищенню професійної впевненості учасників і позитивно вплинула на їхню мотивацію до подальшого розвитку.

Порівняльний аналіз міжнародного досвіду засвідчив, що ефективні моделі педагогічної інтернатури передбачають довгострокове наставництво, поступову адаптацію до професійних вимог та індивідуалізовану підтримку. Врахування цих принципів є необхідним для вдосконалення національної системи педагогічної інтернатури в Україні, особливо в умовах відновлення освітньої системи після війни.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на оцінювання результативності чинних моделей педагогічної інтернатури, вивчення мотиваційного ефекту наставницьких програм, аналіз психологічних аспектів адаптації молодих педагогів у регіональному контексті, а також розробку диференційованих підходів до наставництва в умовах післявоєнної трансформації освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти. *Міністерство освіти і науки України*. 16.07.2018. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту»: Відомості Верховної Ради від 16.01.2020, № 463-IX : станом на 16.03.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
3. Хоружа Л., Братко М. Модель педагогічної освіти сучасного університету. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2018. ВІПУСК 3–4 (56–57). Серія: Педагогічні науки. С. 7–13.
4. Положення про педагогічну інтернатуру : Наказ Міністерства освіти і науки України 25 жовтня 2021 року № 1128 від 25.10.2021, № 1128. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1670-21#Text>.
5. Вчителі України: кадровий потенціал / Громадська спілка «Освіторія». 2024. URL: https://drive.google.com/file/d/12ASYrm_vQ11-gl1yxt6iE0VvWgrf5vkKO/view.
6. OECD. (2024). Education at a glance 2024: OECD indicators. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2024-en>
7. Зазюн І. (2011) Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя. Естетика і етика педагогічної дії.. Київ-Полтава, 2011. Т. 1. С. 9–24.
8. Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>.
9. Kane, R. G., & Francis, A. (2013). Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction? *Teacher Development*, 17(3), 362–379.
10. Bacon, W. J. (2020). New teacher induction: Improving teacher self-efficacy (Doctoral dissertation, University of Kentucky). UKnowledge. <https://doi.org/10.13023/etd.2020.109>
11. Henry, S. L. (2016). An evaluation of mentoring, self-efficacy, and teacher retention in an induction program (Doctoral dissertation, Walden University). ProQuest Dissertations Publishing.
12. Cohen, B. A. (2005). Enhancing the 'learning profession': Improving new teacher retention with teacher induction (Doctoral dissertation, University of Maryland, College Park).
13. McBride, C. (2012). Components of effective teacher induction programs and the impact of experienced mentors (Doctoral dissertation, University of Arkansas).



14. Reinhardt, A. N. (2011). Fifth year teacher perceptions of induction programs upon teacher retention (Doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University).
15. Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
16. Colwell, S. M. (2023). A Case Study of Teacher Induction and the Perceived Effects in a K-12 Charter School. Dallas Baptist University.
17. Bowden, R., & Portis-Woodson, A. (2017). Teacher induction programs and teacher employment retention: Uncovering the relationship. *Research Journal of Education*, 3(1), 1–11.
18. Han, X. (2023). Associations between the helpfulness of teacher induction programs, teacher self-efficacy, and anticipated first-year teacher retention. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1088111. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1088111>
19. Bell, J., Wilcoxon, C., & Steiner, A. (2021). Teacher induction that works: Empowering, retaining, and developing teacher leaders. In *Empowering formal and informal leadership while maintaining teacher identity* (pp. 227–257). IGI Global.
20. Bell, J. (2022). Induction Support Through the. *Handbook of Research on the Educator Continuum and Development of Teachers*, 289.
21. Eirich, J., & Wildesen, J. (2023). Accelerating teacher effectiveness: the power of partnerships. *PDS Partners: Bridging Research to Practice*, 18(1), 54–60.
22. Johnson, L. S. (2011). Targeted comprehensive induction for urban educators: An exploration of teacher motivation and retention. *The New Educator*, 7(2), 131–152.
23. Mullen, C. A. (2024). Mentoring and Induction in Literature. In *Equity in School Mentoring and Induction* (pp. 7-29). Cham: Springer Nature Switzerland.
24. Hattabaugh, E. L., & Rodriguez, S. A. (2024). Designing a Teacher Induction Program: A Springboard for Success. Lee University.
25. Цюра С. (2018) Педагогічна інтернатура: місце і завдання у системі підготовки сучасного вчителя. Сучасні тенденції розвитку освіти й науки : проблеми та перспективи. Київ – Львів – Бережани – Гомель, 2018. Т. 3. С. 106–110.
26. Вовк М., Грищенко Ю. (2022) Проблеми запровадження педагогічної інтернатури в Україні. *Академічні студії*. 2022. Т. 2 : Серія «Педагогіка». С. 81–91.
27. Білецька І., Коберник О. (2023) Професійна адаптація молодого вчителя у процесі педагогічної інтернатури. *Перспективи та інновації науки*. 2023. Т. 1, вип. 7 : Серія «Педагогіка». С. 46–59.
28. Авенюшник Н. (2023) Національні особливості педагогічної інтернатури у зарубіжних країнах. У Фундатор «педагогіки добра» і добротворення в педагогіці: Збірник матеріалів до 85-річчя з дня народження Івана Зязюна. 2023. С. 11–17.
29. Ingvarson, L., Schwille, J., Tatto, M. T., Rowley, G., Peck, R., & Senk, S. L. (2013). An analysis of teacher education context, structure, and quality assurance arrangements in TEDS-M countries. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
30. Kutsyuruba, B., Godden, L., & Tregunna, L. (2021). The role of mentorship in supporting beginning teachers: A synthesis of research. *Canadian Journal of Education Administration and Policy*, (196), 2–26.
31. New Teacher Induction Program: induction elements manual. <https://www.ontario.ca>. URL: <https://www.ontario.ca/page/new-teacher-induction-program-induction-elements-manual>.
32. Ingvarson L., Schwille J., Tatto M. T., Rowley G., Peck R., and Senk S.L. An Analysis of Teacher Education Context, Structure, and Quality Assurance Arrangements in TEDS-M Countries. International Association for the Evaluation of Educational Achievement: Amsterdam, 2013. 254 c.
33. Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
34. Super, D. E. (1957). The psychology of careers. New York: Harper & Row.
35. Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453–494). Hillsdale, NJ: Erlbaum. <https://psycnet.apa.org/record/1989-98135-013>
36. Avvisati, F. (2018). The role of novice teacher induction programmes in improving student outcomes and teacher retention. *OECD Education Working Papers*, No. 198. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4d71781c-en>.
37. Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (2019). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Educational Psychology*.
38. Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.
39. Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
40. Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). Reflective teaching: An introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
41. Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
42. OECD. (2019). Initial teacher preparation: Review of policies in selected OECD countries. OECD Publishing.
43. Terhart, E. (2011). Has teacher education a future – or not? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 283–292. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0193-0>
44. Department for Education (DfE). (2021). Early Career Framework: Guidance. London: UK Government. <https://www.gov.uk/government/publications/early-career-framework>.
45. Schwille, J. (2010). Japan's approach to preparing and supporting new teachers. *Phi Delta Kappan*, 92(2), 39–44.
46. Teach for Ukraine. (2022). Annual impact report. <https://teachforukraine.org>
47. Новик І., Венгловська О. (2023) Кейс для педагога-наставника / Державна установа «Український інститут розвитку освіти». Київ, 2023. 30 с.

REFERENCES:

1. Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [On approval of the Concept of Development of Pedagogical Education. Ministry of Education and Science



- of Ukraine]. 16.07.2018. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» [Law of Ukraine «On Comprehensive Secondary Education»] : Vidomosti Verkhovnoi Rady vid 16.01.2020, № 463-IX : stanom na 16.03.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].
3. Khoruzha L., Bratko M. Model pedahohichnoi osvity suchasnoho universytetu [Model of pedagogical education of a modern university]. Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. 2018. VYPUSK 3–4 (56–57). Seriia: Pedahohichni nauky. S. 7–13 [in Ukrainian].
4. Polozhennia pro pedahohichnu internaturu [regulations on pedagogical internships] : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy 25 zhovtnia 2021 roku № 1128 vid 25.10.2021, № 1128. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1670-21#Text> [in Ukrainian].
5. Vchyteli Ukrainy: kadrovyi potentsial [Teachers of Ukraine: human resource potential]/ Hromadska spilka «Osvitorii». 2024. URL: https://drive.google.com/file/d/12ASYrm_vQ11-g1yxt6iE0VwVgrf5vkKO/view [in Ukrainian].
6. OECD. (2024). Education at a glance 2024: OECD indicators. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2024-en>.
7. Zaziun I. (2011) Aksiolohichni resursy pedahohichnoi dii vchytelia [Axiological resources of a teacher's pedagogical action]. Estetyka i etyka pedahohichnoi dii.. Kyiv-Poltava, 2011. T. 1. S. 9–24. [in Ukrainian].
8. Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>.
9. Kane, R. G., & Francis, A. (2013). Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction? *Teacher Development*, 17(3), 362–379.
10. Bacon, W. J. (2020). New teacher induction: Improving teacher self-efficacy (Doctoral dissertation, University of Kentucky). UKnowledge. <https://doi.org/10.13023/etd.2020.109>
11. Henry, S. L. (2016). An evaluation of mentoring, self-efficacy, and teacher retention in an induction program (Doctoral dissertation, Walden University). ProQuest Dissertations Publishing.
12. Cohen, B. A. (2005). Enhancing the 'learning profession': Improving new teacher retention with teacher induction (Doctoral dissertation, University of Maryland, College Park).
13. McBride, C. (2012). Components of effective teacher induction programs and the impact of experienced mentors (Doctoral dissertation, University of Arkansas).
14. Reinhardt, A. N. (2011). Fifth year teacher perceptions of induction programs upon teacher retention (Doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University).
15. Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
16. Colwell, S. M. (2023). A Case Study of Teacher Induction and the Perceived Effects in a K-12 Charter School. Dallas Baptist University.
17. Bowden, R., & Portis-Woodson, A. (2017). Teacher induction programs and teacher employment retention: Uncovering the relationship. *Research Journal of Education*, 3(1), 1–11.
18. Han, X. (2023). Associations between the helpfulness of teacher induction programs, teacher self-efficacy, and anticipated first-year teacher retention. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1088111. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1088111>
19. Bell, J., Wilcoxen, C., & Steiner, A. (2021). Teacher induction that works: Empowering, retaining, and developing teacher leaders. In *Empowering formal and informal leadership while maintaining teacher identity* (pp. 227–257). IGI Global.
20. Bell, J. (2022). Induction Support Through the. *Handbook of Research on the Educator Continuum and Development of Teachers*, 289.
21. Eirich, J., & Wildesen, J. (2023). Accelerating teacher effectiveness: the power of partnerships. *PDS Partners: Bridging Research to Practice*, 18(1), 54–60.
22. Johnson, L. S. (2011). Targeted comprehensive induction for urban educators: An exploration of teacher motivation and retention. *The New Educator*, 7(2), 131–152.
23. Mullen, C. A. (2024). Mentoring and Induction in Literature. In *Equity in School Mentoring and Induction* (pp. 7–29). Cham: Springer Nature Switzerland.
24. Hattabaugh, E. L., & Rodriguez, S. A. (2024). Designing a Teacher Induction Program: A Springboard for Success. Lee University.
25. Tsiura S. (2018) Pedahohichna internatura: mistse i zavdannia u systemi pidhotovky suchasnoho vchytelia [Pedagogical internship: place and tasks in the system of training a modern teacher]. *Suchasni tendentsii rozvytku osvity y nauky : problemy ta perspektyvy*. Kyiv – Lviv – Berezhan – Homel, 2018. T. 3. S. 106–110. [in Ukrainian].
26. Vovk M., Hryshchenko Yu. (2022) Problemy zaprovadzhennia pedahohichnoi internatury v Ukraini [Problems of introducing pedagogical internships in Ukraine]. *Akademichni studii*. 2022. T. 2 : Seriia «Pedahohika». S. 81–91 [in Ukrainian].
27. Biletska I., Kobernyk O. (2023) Profesiina adaptatsiia molodoho vchytelia u protsesi pedahohichnoi internatury [Professional adaptation of a young teacher during a pedagogical internship]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. 2023. T. 1, vyp. 7 : Seriia «Pedahohika». S. 46–59. [in Ukrainian].
28. Aveniushnyk N. (2023) Natsionalni osoblyvosti pedahohichnoi internatury u zarubiznykh krainakh [National features of pedagogical internships in foreign countries]. *U Fundator «pedahohiky dobra» i dobrotvorennia v pedahohitsi: Zbirnyk materialiv do 85-richchia z dnia narodzhennia Ivana Ziaziuna*. 2023. S. 11–17. [in Ukrainian].
29. Ingvarson, L., Schwille, J., Tatto, M. T., Rowley, G., Peck, R., & Senk, S. L. (2013). An analysis of teacher education context, structure, and quality assurance arrangements in TEDS-M countries. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
30. Kutsyuruba, B., Godden, L., & Tregunna, L. (2021). The role of mentorship in supporting beginning teachers: A synthesis of research. *Canadian Journal of Education Administration and Policy*, (196), 2–26.



31. New Teacher Induction Program: induction elements manual. <https://www.ontario.ca>. URL: <https://www.ontario.ca/page/new-teacher-induction-program-induction-elements-manual>.
32. Ingvarson L., Schulle J., Tatro M. T., Rowley G., Peck R., and Senk S.L. An Analysis of Teacher Education Context, Structure, and Quality Assurance Arrangements in TEDS-M Countries. International Association for the Evaluation of Educational Achievement: Amsterdam, 2013. 254 c.
33. Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
34. Super, D. E. (1957). The psychology of careers. New York: Harper & Row.
35. Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser (pp. 453–494). Hillsdale, NJ: Erlbaum. <https://psycnet.apa.org/record/1989-98135-013>
36. Avvisati, F. (2018). The role of novice teacher induction programmes in improving student outcomes and teacher retention. OECD Education Working Papers, No. 198. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4d71781c-en>.
37. Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (2019). Teacher efficacy: Its meaning and measure. Educational Psychology.
38. Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.
39. Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. Journal of Teacher Education, 53(1), 33–43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
40. Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). Reflective teaching: An introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
41. Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. Teachers College Record, 103(6), 1013–1055.
42. OECD. (2019). Initial teacher preparation: Review of policies in selected OECD countries. OECD Publishing.
43. Terhart, E. (2011). Has teacher education a future – or not? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14(3), 283–292. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0193-0>
44. Department for Education (DfE). (2021). Early Career Framework: Guidance. London: UK Government. <https://www.gov.uk/government/publications/early-career-framework>.
45. Schulle, J. (2010). Japan's approach to preparing and supporting new teachers. Phi Delta Kappan, 92(2), 39–44.
46. Teach for Ukraine. (2022). Annual impact report. <https://teachforukraine.org>
47. Novyk I., Venhlovska O. (2023) Keis dlia pedahohana-nastavnyka [A case study for a teacher-mentor] / Derzhavna ustanova «Ukrainskyi instytut rozvytku osvity». Kyiv, 2023. 30 s. [in Ukrainian].

*Стаття надійшла до редакції 29.04.2025.
The article was received 29 April 2025.*