

УДК: 37.013.77:35.08

DOI: 10.15587/2519-4984.2026.351130

БЕЗПЕРЕРВНЕ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У ПУБЛІЧНОМУ УПРАВЛІННІ УКРАЇНИ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ В УМОВАХ КРИЗИ

I. В. Костенко

The article examines lifelong learning of civil servants in Ukraine in the context of a prolonged crisis caused by a full-scale war. This issue is studied from a pedagogical perspective, with a focus on andragogy in general and on the policies of EU countries. Lifelong learning is defined not only as organisational requirements but also as a structured pedagogical process that can foster students' development in conditions of crisis, stress, rapid change, and instability.

In the course of the research, it was established that lifelong learning among civil servants is mostly studied through the prism of the effectiveness of administration and human resources management, while the pedagogical mechanisms of this direction remain poorly formulated. This is confirmed by analyses of OECD and UNESCO documents and reports, which reveal an acute gap in the operationalisation of lifelong learning in wartime.

Using analytical and comparative methods, the study systematises pedagogical approaches relevant to civil servants, including andragogic principles, self-directed and experiential learning, and digital learning environments. The results of the study show that effective lifelong learning in a crisis requires updated, pedagogically sound educational designs that integrate student awareness, experiential learning, mental resilience, and the development of interdisciplinary competencies, alongside non-standardised learning models.

This will strengthen lifelong pedagogical learning in public administration affected by the crisis, help develop curricula aligned with relevant competencies, and support short-cycle on-the-job training formats for professional development in Ukraine.

Keywords: *adult learning, lifelong learning, pedagogy, public administration, civil servants, andragogy, crisis context, wartime education, professional development*

How to cite:

Kostenko, I. (2026). Adult lifelong learning in public administration in Ukraine: a pedagogical perspective from a crisis-affected context. ScienceRise: Pedagogical Education, 1 (66), 38–46. <http://doi.org/10.15587/2519-4984.2026.351130>

© The Author(s) 2026

This is an open access article under the Creative Commons CC BY license

1. Вступ

Безперервне навчання упродовж життя сьогодні розглядається як один із визначальних принципів розвитку сучасних освітніх систем і публічного сектору. Його значення зумовлене об'єктивною потребою постійного оновлення знань, умінь і професійних компетентностей протягом усього періоду службової діяльності. У сфері публічного управління безперервне навчання безпосередньо пов'язується з інституційною спроможністю органів влади, професійною адаптивністю державних службовців та стабільністю управлінських рішень в умовах складності й динамічних змін [1]. Водночас у цій сфері воно переважно осмислюється на рівні нормативних рамок і організаційних процедур, тоді як педагогічні засади, зокрема механізми засвоєння, застосування й відтворення нових компетентностей дорослими, залишаються недостатньо з'ясованими, особливо в кризових умовах. Саме ця невідповідність між інституційним закріпленням безперервного навчання та сучасним рівнем його педаго-

гічної концептуалізації виявляє проблему, яка потребує спеціального педагогічного аналізу.

Нормативна база України (зокрема Закон України «Про професійний розвиток працівників» та проект Закону «Про освіту дорослих») визначає безперервний професійний розвиток як обов'язкову складову діяльності, встановлює загальні орієнтири професійного зростання відповідно до змінних вимог та систематизує підходи до організації освіти дорослих, акцентуючи на її доступності, гнучкості та відповідності потребам ринку праці [2, 3]. Разом із тим, зазначені акти зосереджені переважно на організаційно-правових механізмах і не містять розгорнутих положень щодо педагогічних умов реалізації навчання, його змістового наповнення та освітнього середовища для дорослих, залучених до виконання функцій публічного управління.

Ця проблема особливо виразно постає у сфері державної служби, де професійна діяльність здійснюється в умовах підвищеної відповідальності, постій-

ного оновлення процедур та трансформації інституційних завдань. Матеріали Національного агентства України з питань державної служби визначають професійний розвиток як один із ключових чинників зміцнення інституційної спроможності та підвищення якості публічної служби [4, 5]. Водночас розвиток освіти дорослих забезпечується закладами вищої освіти, спеціалізованими провайдерми та методичними ресурсами, що орієнтовані на гнучкі й студентоцентровані формати навчання [6–8]. Проте педагогічний вимір цих ініціатив щодо державних службовців досі не став предметом належного системного наукового осмислення.

Європейські та міжнародні документи також підкреслюють стратегічну роль безперервного навчання у публічному секторі. Європейська хартія університетів щодо навчання впродовж життя визначає освіту дорослих як спільну відповідальність освітніх інституцій і публічної влади [9], а матеріали *Eurydice* розглядають її як один із пріоритетів інтеграції України до європейського освітнього простору [10]. Теоретичне підґрунтя аналізу становлять положення теорії навчання дорослих та андрагогіки, які наголошують на значенні попереднього досвіду, автономії та практичної спрямованості навчання [11, 12]. Водночас упровадження цих принципів у практику професійної підготовки у сфері публічного управління залишається фрагментарним.

В умовах повномасштабної війни потреба у безперервному навчанні в системі публічної служби набуває особливої ваги. Міжнародні аналітичні матеріали засвідчують, що воєнні виклики створюють додаткове навантаження на систему публічного управління, зумовлюючи необхідність швидкої адаптації, забезпечення безперервності надання публічних послуг та підтримання професійної спроможності персоналу [13]. За таких обставин навчання відбувається в умовах інституційної напруги, невизначеності та оперативних змін, що безпосередньо впливають на ефективність управлінських рішень та здатність держави виконувати свої функції [14, 15]. Саме тому ця проблема потребує чітко окреслених педагогічних принципів, відповідних освітніх середовищ і продуманих моделей організації навчального процесу.

Водночас міжнародні організації акцентують увагу на важливості визнання результатів навчання та формування гнучких освітніх траєкторій у кризових контекстах [16–18].

Попри значну увагу до безперервного навчання та професійного розвитку у сфері публічного управління під кутом політичних і нормативних рамок, простежується розрив між формальним закріпленням відповідних підходів і їхнім реальним педагогічним наповненням у кризових умовах. Саме тому окреслена проблема потребує системного педагогічного аналізу, спрямованого на уточнення принципів навчання дорослих і розроблення підходів, здатних забезпечити реальну результативність професійного розвитку публічних службовців в умовах кризи.

2. Огляд літератури

Аналіз сучасного безперервного навчання у сфері публічного управління дедалі частіше пов'я-

зується з переоцінкою ролі самого публічного службовця. Адже ми говоримо не просто про виконавця регламентованих процедур, а про фахівця, який має обов'язок постійно розвиватися та нести відповідальність за якість управлінських рішень. В такому контексті безперервний розвиток публічного службовця набуває значення інструменту для підтримки інституційної спроможності держави. Водночас аналізуючи наукові джерела по цьому питанню, ми спостерігаємо, що дослідження організаційних умов, принципів, засад тощо переважає над дослідженнями з фокусом саме на педагогічну складову цієї сфери.

Так, наприклад, I. Varis, O. Kravchuk та A. Briks [1], визначають безперервне навчання як складову організаційної культури. Автори стверджують, що лідерство, управлінська підтримка та внутрішня мотивація працівників формують підґрунтя для сталого професійного розвитку. Безперервність навчання в їхньому розумінні постає як стратегічний ресурс установи. Проте поза увагою автори лишають зміст та методологію, саме педагогічне наповнення, оскільки відкритими лишаються питання, наприклад щодо змісту та наповнення програм, яким чином враховувати професійний досвід слухача та його особисті навички публічної служби, які саме механізми можуть бути більш ефективними, а які механізми бажано уникати з підстав неможливості їхньої реалізації або перенесення знань у практику. Саме тут ми спостерігаємо розрив між організаційними і педагогічними вимірами проблеми.

Ця ідея підтверджується й іншими працями, наприклад, у статті O. Nekhaienko, A. Lytovchenko та D. Yashkina [6] концепція *lifelong learning* подається як системна відповідь на виклики сучасного суспільства. Автори приділяють увагу інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти, виділяють особливу роль університету, а саме як центру розвитку дорослого навчання. Проте, знову ж таки, специфіка публічної служби у дослідженні не отримує значного педагогічного осмислення. І питання, наскільки жким же чином загальні принципи *lifelong learning* можуть бути адаптовані до умов публічного управління, лишаються нерозкритими.

Цікавим є методичний аспект навчання дорослих, представлений у довіднику за редакцією Н. Казакова, де узагальнено широкий спектр інтерактивних технік та форматів, орієнтованих на активну участь учасників та рефлексію власного досвіду [7]. Водночас у виданні переважає універсальний педагогічний підхід, котрий не враховує специфіку публічної служби з її нормативними вимогами та обмеженим часовим ресурсом. Зокрема, у роботі не визначено, за яких саме зовнішніх і внутрішніх умов запропоновані методи можуть бути ефективно інтегровані в систему публічної служби, а також не наведено чітких механізмів оцінювання їхньої результативності у контексті формування управлінських компетентностей.

У праці за редакцією В. Бойченка [19] окреслено світові тенденції розвитку освіти дорослих та їх адаптацію до українських реалій. Автори наголошують на необхідності модернізації освітньої політики, підкреслюють значення безперервності як чинника соціально-економічного розвитку. Проте, знову ж

таки, публічна служба в цій роботі постає як одна з багатьох сфер застосування освіти дорослих, а не як специфічне професійне середовище з власними педагогічними потребами. Питання формування управлінських компетентностей у межах інституційної системи управління потребує глибшої конкретизації.

Вже в іншій роботі В. Бойченко підкреслює значення особистісної освітньої траєкторії, акцентує увагу на саморегуляції, мотивації та відповідальності дорослого за власний розвиток, що є важливою умовою професійного зростання. Водночас у площині публічного управління не отримала належного теоретичного обґрунтування, і питання узгодженості індивідуальних освітніх стратегій із потребами органу влади та публічним інтересом лишаються відкритими.

Таким чином, на підставі цього аналізу, ми можемо стверджувати, що наукові праці достатньо глибоко висвітлюють організаційні умови безперервного навчання, сучасні методи роботи з дорослими та значення індивідуальної освітньої траєкторії. Однак цілісна модель професійного розвитку державних службовців як педагогічно структурованого процесу, інтегрованого у систему публічного управління, залишається недостатньо окресленою. Невизначеними залишаються механізми поєднання андрагогічних принципів із інституційною специфікою публічної служби та умови ефективного впровадження результатів навчання у практику управлінської діяльності. Саме ця проблема і визначає науковий фокус даного дослідження.

3. Мета і завдання дослідження

Метою дослідження є розроблення педагогічно обґрунтованого підходу до організації безперервного навчання публічних службовців в Україні в умовах інституційної нестабільності, що дозволяє поєднати нормативно визначені вимоги до професійного розвитку з реальними механізмами засвоєння та застосування компетентностей у службовій діяльності.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

1. здійснити критичний аналіз нормативних, аналітичних та політичних публікацій щодо безперервного навчання у публічному управлінні з метою виявлення їхніх явних і прихованих педагогічних передумов;

2. окреслити принципи навчання дорослих, що мають практичне значення для діяльності державних службовців в умовах підвищеного інституційного навантаження та кризових змін;

3. зіставити національні та міжнародні підходи до професійного розвитку в публічному секторі та визначити їх педагогічні відмінності;

4. систематизувати складники педагогічної організації безперервного навчання, придатні для застосування у кризовому контексті;

5. узагальнити виявлені педагогічні прогалини та сформулювати рекомендації до проектування програм безперервного навчання публічних службовців у кризовому контексті.

4. Матеріали і методи

Джерельну основу дослідження становили нормативні акти України у сфері професійного розвит-

ку та освіти дорослих, офіційні звіти і програмні документи Національного агентства України з питань державної служби, а також аналітичні матеріали щодо підготовки державних службовців [2–5, 8]. До аналізу включено документи, що мають безпосередній стосунок до регулювання або організації професійного навчання у системі публічного управління. Відбір здійснювався за такими критеріями: актуальність для теми дослідження; оприлюднення у відкритому доступі; чинність або практичне застосування у період повномасштабної війни; належність до останнього десятиліття.

Для зіставлення національного досвіду з міжнародними тенденціями проаналізовано аналітичні та програмні документи OECD, UNESCO, Eurydice та European Higher Education Area [9, 10, 13–18], у яких розглядаються питання розвитку навичок, організації навчального середовища та підтримки безперервного навчання у публічному секторі. Теоретичні праці з андрагогіки та теорії навчання дорослих [11, 12] використано як концептуальну основу для інтерпретації отриманих результатів.

І окрему, третю групу джерел становили праці, присвячені теоретичним і методичним аспектам навчання дорослих, зокрема у педагогічному контексті [1, 6, 7, 19, 20]. До цієї групи належать дослідження, що розкривають організаційні засади формування культури безперервного навчання, концепцію *lifelong learning* у сучасних умовах, а також методичні підходи до роботи з дорослою аудиторією.

Дослідження має якісний характер. Основним методом був змістовий аналіз нормативних та аналітичних документів із виокремленням положень, що мають педагогічне значення. Порівняльний підхід застосовано для виявлення відмінностей між нормативним, управлінським і педагогічним розумінням безперервного навчання на національному та міжнародному рівнях. Узагальнення дозволило сформулювати висновки щодо спільних і відмінних рис розглянутих підходів.

Елементи концептуального моделювання використано для впорядкування виявлених принципів, умов і вимог до організації навчання дорослих у сфері публічного управління. Моделювання здійснювалося шляхом логічної структуризації матеріалу без залучення статистичних процедур або емпіричних вимірювань.

Усі використані джерела є публічно доступними, що забезпечує можливість повторного аналізу та перевірки інтерпретацій, запропонованих у дослідженні.

5. Результати дослідження і обговорення

В процесі дослідження було встановлено, що безперервне навчання дорослих у публічному управлінні України має чітке інституційне та нормативне підґрунтя, однак у педагогічному плані залишається мало конкретизованим. Нормативні й управлінські документи, як правило, описують навчання через процедури, формати, вимоги до організації та показники охоплення. Натомість педагогічні умови, без яких навчання дорослих не дає стійкого результату в кризових обставинах, у цих матеріалах окреслено

побіжно або зовсім не окреслено. Йдеться насамперед про проектування навчального процесу, підтримку застосування в роботі, системний зворотний зв'язок і рефлексивні практики [2–5]. Саме це й стало відправною точкою подальшого аналізу.

5. 1. Перевага нормативної логіки над педагогічним проектуванням

Перший результат дослідження висвітлює дисбаланс між тим, що закріплено на рівні права та управлінських процедур, і тим, що має забезпечувати педагогічну результативність навчання. Нормативні вимоги визначають, що навчання має відбуватися, але майже не відповідають на питання, як саме його організувати так, щоб воно змінювало практику.

Закон України «Про професійний розвиток працівників» закріплює безперервний професійний розвиток як обов'язкову складову професійної діяльності [2]. Разом із тим, у тексті закону не прописано педагогічних орієнтирів: не визначено принципів та основних засад навчання дорослих, підходів до оцінювання результату, вимог до зворотного зв'язку чи умов, за яких набутий матеріал має переходити у службу діяльність [2].

Тому правова конструкція створює обов'язок навчатися, але не містить інструментів, які б гарантували навчальний ефект. Проект Закону України «Про освіту дорослих» робить помітний крок у розвитку інституційної архітектури: визнає формальну, неформальну й інформальну освіту, вводить визнання результатів навчання, фіксує професійну роль андрагога [3].

Це є важливою передумовою для підвищення якості освіти дорослих. Водночас регуляторна фіксація результатів не супроводжується описом педагогічних шляхів їх досягнення саме у професійному контексті публічного управління: не задано моделей навчання, що спираються на практичні завдання, формувальне оцінювання, рефлексію чи організоване досвідне навчання [3].

Порівняння з теорією андрагогіки та навчання дорослих підкреслює зміст цієї прогалини: у працях M. Knowles та співавт. і S. Merriam, L. Bierema акцентовано значення автономії дорослого здобувача, опори на професійний досвід, практичної спрямованості й внутрішньої мотивації [11, 12]. У національному нормативному масиві ці педагогічні опори не операціоналізовані як вимоги до організації навчання. Звідси випливає висновок: доступ і обов'язок навчатися ще не гарантують навчованості (learnability) та стійкого приросту компетентності.

Порівняння з іншими дослідженнями. Український фокус на регуляції та процедурах загалом узгоджується з тим, що в літературі про публічне управління безперервне навчання часто пов'язують із кадровими і управлінськими механізмами. Проте педагогічна перспектива, яка б розкривала проблему, як саме дорослий навчається, а не лише де і скільки він навчається, залишається другорядною [2, 3, 11, 12].

5. 2. Професійний розвиток як адміністративний цикл, а не як процес навчання

Другий результат дослідження пояснює, як професійний розвиток описується у документах

управлінського рівня. У звітах та інформаційних матеріалах Національного агентства України з питань державної служби професійний розвиток подається через компетентнісні рамки, формати навчання, інституційні ролі та організацію процесу [4, 5]. Це важливо для управління системою, і ці матеріали демонструють зростання організаційної уваги до навчання. Однак при педагогічному читанні цих документів стає очевидним: професійний розвиток часто описано як адміністративний цикл (“планування – проведення – звітування”), а не як власне навчання дорослих із характерними для нього механізмами: самостійність слухача, робота з професійним досвідом, рефлексія практики, диференціація траєкторій, системний зворотний зв'язок [4, 5, 11, 12]. За таких умов існує ризик, що навчання зводиться до трансляції змісту або формальної участі, а не до конструювання компетентності. Водночас аналітичні матеріали Agency for Legislative Initiatives підкреслюють прямий зв'язок між якістю професійної підготовки державних службовців і результативністю державної політики [8]. У цьому контексті професійний розвиток розглядається не лише як кадрова процедура, а й як ключова умова якісного публічного управління. Однак навіть попри такі виміри педагогічний вимір підготовки залишається описаним переважно на концептуальному рівні.

Підсумовуючи, можемо стверджувати, що організаційна здатність забезпечити навчальні заходи не тотожна педагогічній здатності підтримати реальний приріст компетентності. Саме на це вказують і міжнародні підходи до розвитку навичок державної служби: зв'язок ефективності публічного сектору з навичками і навчальною спроможністю підкреслено в матеріалах OECD [15]. Проте з аналізу українських управлінських документів випливає: педагогічне “ядро” навчання (перенесення у практику, рефлексія, підтримка досвідного навчання) лишається недостатньо структурованим [4, 5].

5. 3. “Культура навчання” без педагогічних процедур і щоденних практик

Третій науковий результат висвітлює, як у джерелах трактується “культура навчання”. Українські дослідження наголошують, що культура безперервного навчання є реакцією на складність і зміни, і пропонують стратегії її розвитку [1]. Європейські документи також підкреслюють системний характер навчання упродовж життя – як спільну відповідальність інституцій, держави й людини, як компонент доступності та гнучкості освітніх можливостей [9, 10]. Наприклад, у матеріалах *European Higher Education Area* та *UNESCO* наголошується на важливості визнання результатів навчання, гнучких траєкторій і підтримки безперервності професійного розвитку [16, 17]. Проте ці орієнтири зазвичай так і залишаються рамковими і не завжди трансформуються у конкретні педагогічні процедури в національних системах публічного управління. Разом із тим у цих джерелах “культура навчання” часто існує на рівні декларації цінностей та стратегічних орієнтирів, тоді як педагогічний рівень – тобто набір конкретних процедур і практик, які роблять навчання регулярним

і дієвим (наставництво, взаємонавчання, керована рефлексія, структурований зворотний зв'язок, механізми визнання результатів) – описано значно слабше або взагалі не описано [1, 9, 10, 18].

Подібне визначення культури безперервного навчання як системного явища простежується і в роботах, присвячених розвитку концепції *lifelong learning* в українському контексті [6]. У цих дослідженнях підкреслюється, що культура навчання має спиратися на інтеграцію різних форм освіти та інституційну підтримку професійного розвитку. Водночас, наприклад, у праці за редакцією В. Бойченка безперервність освіти розглядається як стратегічна умова модернізації суспільства [19], проте механізми щоденного педагогічного втілення цієї культури в діяльності державних службовців залишаються недостатньо конкретизованими.

Порівняння з теорією та міжнародними орієнтирами. Теорія навчання дорослих підкреслює, що результативність зростає тоді, коли навчання спирається на досвід і автономію та містить механізми рефлексії [11; 12]. UNESCO також акцентує роль систем підтримки й визнання результатів у культурі *lifelong learning* [18]. Відтак за відсутності “операційних” педагогічних практик культура навчання ризикує залишатися риторичною конструкцією, а не щоденною практикою публічної служби, оскільки важливий індивідуальний вимір культури навчання пов'язаний із побудовою особистісної освітньої траєкторії, що розглядається як умова професійного розвитку дорослого [20]. Проте в публічному секторі індивідуальна траєкторія має узгоджуватися з інституційними потребами та публічним інтересом, що вимагає спеціального педагогічного проектування.

5. 4. Воєнний стан як “стрес-тест” для системи безперервного навчання

Четвертий результат виник на перетині двох масивів: опису кризової стійкості публічного управління та вимог до навчання дорослих. Так, наприклад, OECD фіксує масштаб і швидкість адаптації надання адміністративних послуг в Україні під час війни: протягом трьох місяців після повномасштабного вторгнення були доступні 2 202 із 2 230 значущих адміністративних послуг [13]. Це показник інституційної адаптації та швидких процедурних змін. У педагогічному вимірі такий темп означає, що державні службовці мали вчитись інтенсивно і безперервно, часто в умовах невизначеності, емоційного напруження та порушеної інфраструктури. Водночас управлінсько-орієнтовані джерела описують результат стійкості (*resilience outcomes*), але майже не аналізують, як саме відбувалося навчання, які формати підтримали швидке освоєння змін, як забезпечувалася ефективність навчання в умовах перевантаження [13].

Подібний акцент щодо поєднання навчання та робочого середовища ми спостерігаємо й у матеріа-

лах *European Training Foundation*, де *work-based learning* розглядається як ключовий механізм формування практичних компетентностей у публічному секторі [21]. Така позиція підсилює нашу тезу про необхідність інтеграції навчання безпосередньо в професійну діяльність, особливо в умовах кризових трансформацій.

Окрім зазначеного, додатковий орієнтир дає OECD щодо інноваційних навчальних середовищ: серед принципів – людиноцентричність, чутливість до емоційного стану, уникнення перевантаження, горизонтальна пов'язаність (*connectedness*) [14]. Саме ці принципи набувають практичного значення в кризі, але в аналізованих національних рамках і управлінських описах вони не закріплені системно як вимоги до організації навчання в публічній службі [4, 5, 14].

5. 5. Синтез прогалін і педагогічні висновки для проектування програм

Отже, здійснений нами аналіз дозволяє узагальнити виявлені дисбаланси у трьох взаємопов'язаних площинах.

По-перше, на нормативному рівні безперервне навчання закріплене як обов'язок і стратегічна вимога, однак педагогічні механізми його реалізації так і залишаються недостатньо операціоналізованими.

По-друге, на управлінському рівні професійний розвиток здебільшого описується як адміністративний цикл організації заходів, а не як процес формування компетентності дорослого фахівця.

По-третє, у стратегічних і міжнародних документах декларується культура навчання та гнучкість освітніх траєкторій, проте конкретні процедури і методи педагогічного впровадження цих принципів у систему публічної служби не визначені.

На підставі синтезу цих джерел, ми можемо стверджувати, що головна прогалина полягає не у відсутності навчання як такого, а у недостатній структурованості його педагогічного “ядра”, зокрема: механізмів проектування програм, підтримки впровадження результатів у практику, організованої рефлексії, формування оцінювання та інтеграції навчання з робочим середовищем. Саме ця площина допомагає визначати різницю між формальною участю у навчанні та реальним розвитком професійної компетентності.

З огляду на це, подальший крок полягав у систематизації виявлених прогалін та їх інтерпретації як вимог до організації та розробки програм безперервного навчання у публічному управлінні. Щоб уникнути загальних описів і декларативних висновків, результати зведено у дві узагальнювальні таблиці.

Таблиця 1 фіксує конкретні педагогічні прогаліни, виявлені у нормативному та управлінському масиві документів.

Таблиця 2 демонструє, які принципи й умови проектування програм впливають із синтезу національних і міжнародних підходів.

Таблиця 1

Ключові педагогічні прогалини у безперервному навчанні дорослих у публічному управлінні

| Вимір | Що домінує в джерелах | Виявлена педагогічна прогалина |
|----------------------|---|--|
| Правове регулювання | Обов'язковість проходження навчання, визначені формати, інституційні рамки та процедури визнання результатів [2, 3] | Немає визначених педагогічних принципів, критеріїв якості й вимог до перенесення результатів у практику |
| Професійний розвиток | Компетентнісні рамки, показники охоплення, організаційні моделі підвищення кваліфікації [4, 5] | Слабко описано процес навчання дорослих: автономія, робота з досвідом, рефлексія, зворотний зв'язок, диференціація траєкторій |
| Культура навчання | Ціннісні орієнтири, стратегічні декларації, риторика "культури безперервності" [1, 9, 10] | "Культура" не має чіткого визначення. Бракує опису звичайних педагогічних практик, процедур підтримки та ритуалів навчання, таких як наставництво, взаємонавчання, регулярна рефлексія та інституційне визнання результатів. |
| Кризовий контекст | Акцент на інституційній стійкості, безперервності надання послуг, швидкій адаптації системи [13] | Відсутня концепція педагогіки адаптивного навчання в умовах стресу, перевантаження і невизначеності. Не сформульовані вимоги до чутливих і безпечних навчальних середовищ [14]. |

Таблиця 2

Педагогічні наслідки та вимоги до дизайну програм підвищення кваліфікації в кризових умовах

| Інсайт із джерел | Що джерела прямо показують | Педагогічний висновок (синтез автора) | Вимога до програм/середовищ |
|-----------------------------------|---|--|---|
| Домінує "обов'язок навчатися" | Регуляція і визнання результатів на нормативному рівні [2, 3] | Існує ризик комплаєнс-навчання: пріоритет участі/звітності над формуванням компетентності | Педагогічні стандарти: зворотний зв'язок, практичні завдання, проектування перенесення у роботу |
| Війна створює короткі цикли змін | За 3 місяці доступні 2 202/2 230 послуг [13] | Навчання має бути вбудоване в робочий процес і підтримувати швидке оновлення | Короткі модулі, оперативні "підказки", регулярні оновлення під нормативні/процедурні зміни |
| Перевантаження і емоційна напруга | Вимоги до чутливих навчальних середовищ, уникнення перевантаження [14] у поєднанні з кризовими умовами [13] | Потрібні формати, що зменшують надмірне когнітивне навантаження та підтримують безпечний простір навчання | Короткі сесії, прості структури, підтримувальний зворотний зв'язок, безпечні групові практики |
| Значення досвіду і автономії | Дорослі навчаються через досвід, самоспрямування [11, 12] | Ефективність зростає, коли зміст прив'язано до задач служби і дає вибір траєкторії | Кейс-методи, керована рефлексія, можливість вибору модулів/маршрутів |
| Культура потребує механізмів | Потреба у підтримках і визнанні результатів [18] | "Культура" працює лише тоді, коли є процедури й ритуали навчання в щоденній практиці | Планування навчання на робочому місці, наставництво, кроки визнання/валідації, доступні цифрові формати |
| Потрібна міжсекторна пов'язаність | Горизонтальна пов'язаність як принцип середовищ [14] | Компетентності мають формуватися через інтегровані управлінські ситуації, а не в межах ізольованих відомчих курсів | Сценарні завдання, що поєднують правові, сервісні, етичні та комунікаційні виміри |

Отримані результати узгоджуються з міжнародними висновками щодо прямого зв'язку між ефективністю державної служби, розвитком навичок і навчальною спроможністю інституцій [13–15]. Водночас дослідження розширює наявні підходи, демонструючи, що навіть наявність компетентнісних рамок, дискурсів стійкості та інституційних стратегій навчання не гарантує педагогічно результативного освітнього процесу.

Теорія навчання дорослих наголошує: формування компетентності потребує суб'єктності здобу-

вача, опори на професійний досвід, виконання практико-орієнтованих завдань, структурованої рефлексії та цілеспрямованого зворотного зв'язку, співвіднесеного з реальними професійними викликами [11, 12]. За відсутності цих елементів безперервне навчання ризикує залишатися формальним, а не трансформаційним процесом.

Практична значущість. Отримані результати мають значення для подальшого вдосконалення системи професійного розвитку державних службовців. Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що підви-

щення кваліфікації у сфері публічного управління повинно розглядатися не як формальне виконання нормативних вимог, а як складова інституційного механізму забезпечення професійної спроможності держави.

З огляду на це, організація навчання має ґрунтуватися на поєднанні коротких навчальних циклів із реальними службовими завданнями, використанні ситуаційних і кейсових моделей прийняття управлінських рішень, системному зворотному зв'язку та рефлексивному осмисленні професійного досвіду. Важливим елементом такої системи є запровадження зрозумілих і прозорих механізмів визнання результатів навчання, що забезпечують наступність і безперервність професійного розвитку в межах публічної служби [13, 14, 18].

Реалізація зазначених підходів сприятиме підвищенню не лише педагогічної якості навчання, а й загальної ефективності функціонування інституту публічної служби в умовах складних соціальних і безпекових викликів.

Обмеження дослідження. Дослідження має аналітичний характер і ґрунтується на відкритих нормативних, політичних та аналітичних джерелах, без залучення первинних емпіричних даних. Відповідно, у межах роботи не здійснювалося вимірювання навчальних результатів або оцінювання конкретних педагогічних інтервенцій на практиці.

Крім того, динамічність регуляторного та управлінського середовища в умовах воєнного стану обмежує часову стабільність окремих висновків, оскільки нормативні та процедурні рамки продовжують трансформуватися [13].

Вплив умов воєнного стану. Умови воєнного стану суттєво вплинули як на методологію дослідження, так і на його змістові акценти. Обмеження щодо польових досліджень і збору емпіричних даних зумовили використання джерельно-аналітичного підходу.

Змістовно воєнне управління посилює педагогічну значущість гнучкості навчальних форматів, дистанційних і цифрових інструментів, оперативного оновлення змісту програм, а також створення психологічно безпечного та емоційно стійкого навчального середовища. Такі вимоги узгоджуються з принципами організації навчального середовища, сформульованими OECD, зокрема, людиноцентричністю, чутливістю до емоційного стану та уникненням перевантаження [13, 14].

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження мають бути спрямовані на емпіричну перевірку педагогічних вимог до проектування програм безперервного навчання, виявлених у цій роботі, зокрема через кейс-стаді та оцінювання навчальних інтервенцій у системі підготовки державних службовців.

Порівняльні дослідження в умовах кризового та стабільного управління дозволять уточнити, які педагогічні механізми є контекстуально зумовленими, а які мають універсальний характер.

Окремого вивчення потребують механізми визнання та валідації результатів навчання, що можуть посилити узгодженість системи професійного розвитку публічної служби з ширшою екосистемою освіти впродовж життя [16–18].

6. Висновки

1. Критичний аналіз нормативних, аналітичних і політичних джерел показує, що система безперервного навчання у публічному управлінні в Україні має інституційну форму та юридичне визначення. Законодавство і програмні документи чітко регулюють необхідність професійного розвитку. Вони також визначають відповідальних осіб і процедури реалізації. Проте педагогічна частина цього процесу залишається неповною. Тексти переважно зосереджені на управлінських аспектах. Вони вказують на формати, обсяги, звітність і показники охоплення, тоді як організація навчання дорослих як окремого педагогічного процесу залишається без належної уваги. Бракує чітких вимог до формування компетентності. Механізми перенесення результатів навчання у повсякденну практику також не описані, як і системний зворотний зв'язок і рефлексія. Багато документів базуються на помилковому припущенні, що участь у навчальному заході автоматично означає професійний розвиток. Однак з точки зору педагогіки дорослих це спрощення.

2. Дослідження виявило групу принципів навчання дорослих, які важливі для роботи публічних службовців в умовах високого інституційного навантаження і кризових змін. Головним є опора на професійний досвід і реальні завдання служби. Це забезпечує змістовну відповідність навчання. Автономія слухача і можливість формувати індивідуальну освітню траєкторію в межах визначених компетентностей також є важливими. Принцип інтеграції навчання у робоче середовище допомагає уникнути розриву між навчанням і службовою практикою. Структурована рефлексія і зворотний зв'язок є необхідними, адже вони перетворюють засвоєний матеріал у свідому професійну дію. В умовах воєнного стану до цих принципів додається потреба врахування когнітивного та емоційного навантаження.

Адже навчання має враховувати психоемоційний стан фахівця. Саме поєднання цих засад створює умови для переходу від формальної участі у підвищенні кваліфікації до реального зростання професійної компетентності.

3. Порівняння національних і міжнародних підходів до професійного розвитку в публічному секторі показало відмінності, особливо в педагогічному вимірі. Вітчизняні рамки схиляються до нормативного впорядкування і організації процесу. Це логічно, адже потрібно забезпечити єдність державної служби. Натомість міжнародні орієнтири акцентують увагу на якості навчального середовища, розвитку навичок, гнучких освітніх траєкторіях та визнанні результатів навчання. Навіть у цих документах стратегічні положення не завжди деталізовані до рівня конкретних педагогічних процедур.

Це свідчить про розрив між інституційною структурою професійного розвитку і реальною сутністю освіти. Така ситуація потребує усвідомленого методичного заповнення.

4. У дослідженні систематизовані складники педагогічної організації безперервного навчання, які є актуальними в кризовому контексті. Йдеться про короткі, сфокусовані навчальні модулі, що безпосе-

редньо пов'язані з актуальними службовими завданнями. Важливими є також кейсові та сценарні форми роботи, поєднання індивідуальних і групових форматів взаємонавчання. Серед важливих аспектів – розвиток наставництва на робочому місці й використання цифрових інструментів для оновлення змісту та запровадження прозорих процедур визнання результатів. Ключовим є саме педагогічне включення навчання у професійну діяльність. Це забезпечує його ефективність під час швидких нормативних змін і перевантаження службовців.

5. Узагальнення отриманих результатів дозволяє визначити основну проблему: не брак навчальних заходів, а недостатня структурованість їхнього педагогічного ядра. В цих умовах доцільно перейти від моделі навчання, орієнтованої на формальне виконання вимог, до моделі педагогічно спроектованого професійного розвитку.

Цей підхід передбачає чітке формулювання результатів навчання, визначення механізмів їх досягнення і оцінювання, а також врахування психоемоційних умов професійної діяльності. Лише за таких умов безперервне навчання зможе виконувати свою роль, ставши інструментом зміцнення професійної спроможності публічної служби, а не лише формальним елементом нормативної звітності.

Література

1. Варіс, І. О., Кравчук, О. І., Брікс, А. В. (2024). Культура безперервного навчання та стратегії її розвитку. Проблеми системного підходу в економіці, 3 (96), 30–39. <http://doi.org/10.32782/2520-2200/2024-3-5>
2. Про професійний розвиток працівників (2012). Закон України № 4312-VI. 12.01.2012. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text>
3. Про освіту дорослих (2022). Проект Закону України № 7039. 10.02.2022. Available at: <https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/38978>
4. Annual Report of the Head of the NAUCS 2023 (2024). Kyiv: NAUCS, 49. Available at: https://nads.gov.ua/storage/app/sites/5/%D0%BF%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B8%20%D1%82%D0%B0%20%D0%B7%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8/Annual_Report_of_the_Head_of_the_NAUCS_2023_1_%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%81%D0%BD%D1%83%D1%82%D0%BE.pdf?utm
5. Professional development. National Agency of Ukraine on Civil Service. Available at: <https://nads.gov.ua/en/professional-development>
6. Nekhaienko, O. V., Lytovchenko, A. D., Yashkina, D. D. (2025). The role of modern universities in the development of the concept of lifelong learning: theoretical foundations and the Ukrainian context. *Habitus*, 71, 51–55. <http://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.71.8>
7. Казаков, Г., Москаленко, С., Рикова, Л., Хребтій, І.; Лихач, Ю. Ю. (Ред.) (2025). Сучасні методи навчання дорослих. Київ: Вища школа публічного управління, 48. Available at: <https://hs.gov.ua/novuj-dovidnyk-suchasni-metody-navchannya-doroslyh/>
8. Professional training for civil servants as a guarantee of high-quality state policy (2025). Agency for Legislative Initiatives. Available at: <https://parlament.org.ua/en/analytics/professional-training-for-civil-servants-as-a-guarantee-of-high-quality-state-policy/>
9. European Universities' Charter on Lifelong Learning (2008). European University Association. Available at: <https://www.eua.eu/publications/positions/european-universities-charter-on-lifelong-learning.html>
10. Eurydice (2024). Lifelong learning strategy – Ukraine. European Commission. Available at: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/ukraine/lifelong-learning-strategy>
11. Knowles, M. S., Holton, E. F. III, Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. New York: Routledge, 402. <https://doi.org/10.4324/9781315816951>
12. Merriam, S. B., Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 302.
13. Administrative Service Delivery during War Time. (2022). OECD Policy Responses on the Impacts of the War in Ukraine. Organisation for Economic Co-Operation and Development. <https://doi.org/10.1787/23d5a973-en>
14. The OECD Handbook for Innovative Learning Environments (2017). Educational Research and Innovation. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>
15. Skills for a High Performing Civil Service (2017). OECD Public Governance Reviews. <https://doi.org/10.1787/9789264280724-en>
16. Recognition for lifelong learning in the European Higher Education Area: Perspectives in the EHEA, Africa and the Near East (2023). Brussels: European Higher Education Area.
17. International trends of lifelong learning in higher education (2023). UNESCO Institute for Lifelong Learning, Shanghai Open University, 69. <http://doi.org/10.54675/DCZR7108>
18. Embracing a culture of lifelong learning (2020). UNESCO Institute for Lifelong Learning, 52. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608933.pdf>

Конфлікт інтересів

Автори декларують, що не мають конфлікту інтересів стосовно даного дослідження, в тому числі фінансового, особистісного характеру, авторства чи іншого характеру, що міг би вплинути на дослідження та його результати, представлені в даній статті.

Фінансування

Дослідження проводилося без фінансової підтримки.

Доступність даних

Рукопис не має пов'язаних даних.

Використання штучного інтелекту

Автори підтверджують, що не використовували технології штучного інтелекту при створенні представленої роботи.

Внески авторів

Костенко Інеса Володимирівна: Концептуалізація, Методологія, Формальний аналіз, Проведення дослідження, Обробка матеріалів, Написання первинного тексту, Редагування та доопрацювання рукопису, Валідація результатів, Візуалізація, Адміністрування проекту.

19. Бойченко, М. А. (Ред.) (2025). Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 217.

20. Boichenko, V. (2025). Lifelong learning and building an individual educational trajectory are important factors in reforming education in Ukraine. ScienceRise, 2, 134–142. <https://doi.org/10.21303/2313-8416.2025.003999>

21. Work-based learning in Ukraine (2025). Turin: ETF, 68. Available at: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2025-09/WBL-UKRAINE-edited_clean.pdf

Received 15.01.2026

Received in revised form 10.02.2026

Accepted 19.02.2026

Published 26.02.2026

Інеса Володимирівна Костенко, кандидат юридичних наук, Науково-дослідний інститут державного будівництва та місцевого самоврядування Національної академії правових наук України, вул. Чернишевська, 80, м. Харків, Україна, 61002

E-mail: inessakostenko2014@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8784-5422>