

УДК 378.015.31:005.95/.96(73:477)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-4\(62\)-320-335](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-4(62)-320-335)

Братко Марія Василівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та психолого-педагогічних наук, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Київ, <https://orcid.org/0000-0001-7162-2841>

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ І РОЗВИТКУ ПЕРСОНАЛУ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОГРАМ УНІВЕРСИТЕТІВ США ТА ДОСВІД УКРАЇНИ

Анотація. У статті здійснено порівняльний аналіз освітніх програм університетів США, спрямованих на підготовку фахівців з корпоративної освіти і розвитку персоналу, та осмислено на цій основі досвід України. Актуальність дослідження зумовлена трансформацією ринку праці, поширенням неперервного навчання, цифровізацією професійної діяльності й зростанням потреби в фахівцях, здатних проектувати, організовувати та оцінювати корпоративне навчання. Метою статті є виявлення структурно-змістових характеристик американських освітніх програм і обґрунтування на цій основі особливостей освітньо-професійної програми «Корпоративна освіта та розвиток персоналу» в Україні. Методологічну основу дослідження становлять положення порівняльної педагогіки, аналіз документів і якісний контент-аналіз. Джерельну базу склали офіційні сайти програм, університетські каталоги, навчальні плани й описи курсів. До вибірки включено шість магістерських програм університетів США, що репрезентують споріднене поле розвитку людських ресурсів, навчання і розвитку, розвитку талантів та освіти і розвитку робочої сили. Установлено, що попри варіативність назв і моделей інституційного позиціонування ці програми мають спільне професійне ядро, яке охоплює освіту дорослих, проектування навчання, аналіз освітніх потреб, оцінювання результатів навчання, організаційний розвиток, лідерство, комунікацію, цифрові технології, а також практичну і дослідницьку складові. Доведено, що підготовка фахівців у цій сфері має міждисциплінарний і практикоорієнтований характер. Зіставлення американського досвіду з українським дало змогу обґрунтувати, що освітньо-професійна програма «Корпоративна освіта та розвиток персоналу» Київського столичного університету імені Бориса Грінченка відповідає сучасним міжнародним тенденціям і водночас має власну специфіку в межах спеціальності А1 «Освітні науки». Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості їх використання для вдосконалення змісту і структури освітніх програм у цій сфері в Україні.

Ключові слова: аналіз освітніх потреб; корпоративна освіта; навчання і розвиток; освіта дорослих; освітні програми університетів США; освітньо-

ISSN 2786-4952 Online

професійна програма; порівняльний аналіз; розвиток людського капіталу; розвиток персоналу.

Bratko Mariia Vasylivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Educology and Psychological-Pedagogical Sciences, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, <https://orcid.org/0000-0001-7162-2841>

TRAINING SPECIALISTS IN CORPORATE EDUCATION AND HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT: A COMPARATIVE ANALYSIS OF US UNIVERSITY PROGRAMS AND UKRAINIAN EXPERIENCE

Abstract. The article presents a comparative analysis of U.S. university programs aimed at training specialists in corporate education and staff development and interprets the Ukrainian experience. The relevance of the study is determined by labor market transformation, the spread of lifelong learning, digitalization, and the growing demand for specialists capable of designing, organizing, and evaluating corporate learning. The purpose of the article is to identify the structural and content characteristics of U.S. educational programs and substantiate the specific features of the Educational and Professional Program “Corporate Education and Staff Development” in Ukraine. The methodological framework combines comparative pedagogy, document analysis, and qualitative content analysis. The source base included official program websites, university catalogs, curricula, and course descriptions.

The sample comprised six master’s programs at U.S. universities representing the related fields of human resource development, learning and development, talent development, and workforce education. It has been found that, despite the variability of titles and institutional positioning, these programs share a common professional core including adult education, instructional design, needs assessment, evaluation of learning outcomes, organizational development, leadership, communication, digital technologies, and research and practice components. The study demonstrates that training in this field is interdisciplinary and practice-oriented. A comparison of the U.S. and Ukrainian experience made it possible to show that the Educational and Professional Program “Corporate Education and Staff Development” Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University corresponds to current international trends and has its own specificity within specialty A1 “Educational Sciences”. The practical significance of the findings lies in the possibility of using them to improve the content and structure of educational programs in this field in Ukraine.

Keywords: needs assessment; corporate education; learning and development; adult education; US university educational programs; educational and professional program; comparative analysis; human capital development; human resource development.

Постановка проблеми. В умовах цифровізації та переходу до економіки знань перетворюють навчання персоналу на стратегічний чинник конкурентоспроможності. Це зумовлює попит на фахівців із розвитку людського капіталу, здатних створювати ефективні системи корпоративної освіти. У міжнародній практиці (зокрема в США) сформувався напрям підготовки Learning and Development (L&D), що інтегрує освіту дорослих, освітні програми у сфері розвитку людських ресурсів (HRD) та організаційне навчання. Такі університетські програми мають міждисциплінарний характер і чітку практичну спрямованість. Натомість в Україні підготовка за спеціальністю А1 «Освітні науки» переважно орієнтована на педагогіку вищої школи, а програми, які б системно поєднували корпоративне навчання та розвиток персоналу з потребами ринку праці, наразі відсутні. Відтак, актуальним є теоретичне обґрунтування та моделювання освітніх програм для підготовки фахівців із корпоративної освіти на основі аналізу кращого досвіду університетів США.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика університетської підготовки фахівців у сфері корпоративної освіти, навчання і розвитку персоналу в зарубіжному науковому дискурсі розгортається переважно в полі розвитку людських ресурсів (human resource development, HRD), освіти дорослих (adult education) та навчання на робочому місці (workplace learning). Систематичне вивчення університетської HRD-освіти, особливо в міжнародно-порівняльному вимірі, є недостатньо розробленим напрямом досліджень. Це підтверджується дослідженням А. Закмаєра (A. Zachmeier) і Ю. Чо (Y. Cho), які в інтегративному огляді літератури засвідчили, що корпус праць, присвячених університетській HRD-освіті, залишається відносно невеликим. Дослідники виявили лише 64 рецензовані публікації, а в п'яти провідних профільних журналах – лише 42 статті з цієї тематики; при цьому лише 13 із них були зосереджені на національних, інституційних та програмних характеристиках HRD-освіти [1]. Отже, уже на рівні сучасних оглядів простежується, що попри зростання інтересу до розвитку персоналу, саме освітні програми підготовки відповідних фахівців залишаються порівняно мало дослідженими.

Серед праць, у яких безпосередньо аналізуються програми підготовки таких фахівців, варто насамперед назвати дослідження С. Годе (C. Gaudet) і А. Вінсента (A. Vincent), присвячене характеристикам програм з підготовки у сфері навчання та розвитку людських ресурсів у США [2]. Подальший розвиток цього напрямку пов'язаний із дослідженням К. П. Кучінке (K. P. Kuchinke), який проаналізував 55 провідних магістерських програм у США й виявив значну неоднорідність їхніх назв, інституційного розміщення, спеціалізацій та ядра навчального плану [3]. Його ж порівняльний аналіз програм HRD у США та Великій Британії, показав, що що навіть близькі за професійним призначенням програми можуть істотно різнитися за функціями, академічною логікою та інституційним позиціонуванням [4]. Важливим є й історико-аналітичний внесок К. Воткінса (K. E. Watkins) і В. Марсіка (V. J. Marsick), які простежили

становлення академічних програм HRD у США у зв'язку з професіоналізацією цієї сфери та змінами практики навчання і розвитку персоналу [5].

Окремий корпус праць стосується емпіричного аналізу структури й змісту магістерських програм. Так, М. Акдере (M. Akdere) і С. Консейсан (S. C. O. Conceição) вивчили наявні в США програми у сферах освіти дорослих і розвитку людських ресурсів та показали, що між цими полями відбувається зближення на інституційному рівні. За їхніми даними, у вибірці було 264 програми, серед яких найбільше припадало на *adult and higher education* – 84, *career and technical education* – 67, *human resource development* – 40, *instructional design* – 26. Це засвідчило не лише розмаїття назв, а й широке міждисциплінарне поле підготовки фахівців для навчання дорослих і розвитку персоналу [6]. А. Закмаєр (A. Zachmeier), Ю. Чо (Y. Cho) і М. Кім (M. Kim), дослідивши 108 магістерських програм у 100 закладах вищої освіти США, дійшли висновку, що програми HRD демонструють одночасно спільні риси й суттєві відмінності: менше програм, ніж вважалося раніше, є магістерськими, натомість помітніше зростає частка програм у бізнес-школах, що впливає на конфігурацію їхнього змісту [7]. У компаративному дослідженні програм США і Південної Кореї Д. Х. Лім (D. H. Lim), Дж. Х. Сонг (J. H. Song), М. Чой (M. Choi) та Х. К. Кім (H. K. Kim) ідентифікували 68 змістових блоків навчальних планів і показали, що, попри спільне професійне поле, національні моделі підготовки відрізняються за акцентами в курикулумі [8]. Близькі за логікою результати отримали Д. Х. Лім (D. H. Lim) і К. Рейджер (K. Rager), які, аналізуючи зміст магістерських програм з розвитку людських ресурсів (*graduate HRD programs*) у США, також виокремили 68 тематичних областей і оцінили їхню значущість для викладачів, студентів і практиків HRD [9]. Таким чином, саме ці праці є найближчими до нашого задуму, оскільки розглядають не окремі методи корпоративного навчання, а цілісні освітні програми підготовки фахівців у відповідній сфері.

Водночас низка публікацій зміщує фокус із формальної структури програм на їхнє змістове наповнення та педагогічну логіку. Ю. Чо (Y. Cho) і А. Закмаєр (A. Zachmeier), спираючись на інтерв'ю з 40 викладачами HRD з Північної Америки, Європи та Азії, показали, що для сучасної HRD-освіти визначальними є питання ідентичності поля, контекстних відмінностей, змісту курикулуму та способів викладання [10]. А. Лоулесс (A. Lawless), С. Сембрук (S. Sambrook) і Дж. Стюарт (J. Stewart) на прикладі магістерської програми з HRD продемонстрували можливість інтеграції критичної перспективи в підготовку майбутніх фахівців, тобто виходу за межі суто інструментального або менеджериального бачення навчання персоналу [11]. Дж. Бохонос (J. W. Bohonos), К. Отчере (K. D. Otchere) і Ю. Пак (Y. K. Pak), аналізуючи представлення перспектив соціальної справедливості в магістерських програмах із розвитку людських ресурсів, підкреслили, що попередні дослідження навчальних планів не виявили достатніх ознак включення критичних підходів та принципів

соціальної справедливості до підготовки майбутніх HRD-фахівців [12]. Ці праці важливі для нашої статті тим, що дають змогу побачити не лише інституційну будову програм, а й те, які саме цінності, підходи та професійні ролі закладаються у підготовку фахівців з корпоративної освіти та розвитку персоналу.

У вітчизняному науковому сегменті проблематика корпоративної освіти висвітлюється переважно в руслі андрагогіки, професійного розвитку персоналу та внутрішньофірмового навчання, а не як окремий напрям аналізу університетських освітніх програм. І. Литовченко досліджує становлення корпоративної освіти в Україні, її правові засади, поняттєво-категоріальний апарат і американський досвід, розглядаючи корпоративну освіту як складову освіти дорослих [13; 14]. О. Баніт зосереджується на педагогічному та андрагогічному вимірах проблеми: аналізує структуру андрагогічної компетентності фахівців з розвитку персоналу у сфері корпоративної освіти, обґрунтовує систему професіоналізації педагогічного персоналу у цій сфері [15; 16]. М. Братко обґрунтовує значення моніторингу освітніх потреб корпорації як ключового інструменту організації корпоративного навчання та розвитку персоналу [17]. Г. Носуліч уточнює термінологічні межі поняття «корпоративна освіта» та звертає увагу на інноваційні компетентнісні орієнтири, зокрема розвиток навичок майбутнього (*future skills*), у зарубіжному досвіді [18; 19].

Методологічно близькими є праці О. Аніщенко й Л. Лук'янової, у яких обґрунтовується потреба професійної підготовки андрагогів і педагогічного персоналу для роботи з дорослими [20; 21]. Водночас спеціальних праць, у яких предметом аналізу виступали б саме освітні програми підготовки фахівців з корпоративної освіти і розвитку персоналу, їхня структурно-змістова логіка, набір освітніх компонентів та інституційне позиціонування, у вітчизняному науковому просторі поки що бракує.

Отже, аналіз останніх досліджень і публікацій дає підстави для таких висновків: у зарубіжній науці вже сформовано окремий сегмент досліджень, присвячених університетській підготовці фахівців у сфері HRD, однак цей сегмент залишається відносно вузьким і нерівномірно представленим; найбільш розробленими є праці, що аналізують інституційні характеристики, зміст курикулуму та окремі аспекти педагогічного дизайну HRD програм у США; у вітчизняному науковому полі бракує студій, у яких би підготовка фахівців з корпоративної освіти і розвитку персоналу розглядалася через призму цілісної освітньої програми. Саме цю лакуну і покликане заповнити наше дослідження.

Мета статті полягає у здійсненні порівняльного аналізу освітніх програм університетів США, спрямованих на підготовку фахівців з корпоративної освіти, навчання і розвитку персоналу, для виявлення їхніх структурно-змістових характеристик, визначення провідних підходів до проектування такої підготовки та осмислення на цій основі досвіду розроблення освітньо-професійної програми «Корпоративна освіта та розвиток персоналу» в Україні.

Методологічну основу дослідження становлять положення порівняльної педагогіки, що дають змогу зіставляти освітні явища на інституційному та програмному рівнях, а також підходи до аналізу документів як якісної дослідницької стратегії. У цьому контексті продуктивним є підхід М. Брея (M. Bray) і Р. М. Томаса (R. M. Thomas), які обґрунтували багаторівневу логіку порівняння в освітніх дослідженнях, а також позиція Г. Бовена (G. Bowen), відповідно до якої аналіз документів є самостійним і валідним методом виявлення змістових характеристик досліджуваного явища. Для опрацювання змісту навчальних планів і описів курсів використано якісний контент-аналіз, логіку якого розкрито у працях С. Ело (S. Elo) та Г. Кюнгяс [22-24].

У статті термін «освітні програми у сфері розвитку людських ресурсів» (human resource development, HRD) використовується як узагальнювальне аналітичне поняття для позначення магістерських програм, спрямованих на підготовку фахівців з корпоративної освіти, навчання і розвитку персоналу, навіть якщо їхні офіційні назви відрізняються і містять такі формулювання, як *training and development, learning and talent development, workforce education and development* або *corporate training and communication*. Такий підхід зумовлений тим, що попередні дослідження університетської HRD-освіти фіксують значну варіативність назв, інституційного розміщення та курикульних моделей програм за наявності спільного професійного ядра, пов'язаного з навчанням дорослих, проектуванням навчання, аналізом потреб, оцінюванням і розвитком організацій.

Відбір програм здійснювався за принципом цілеспрямованої вибірки (purposeful sampling) як добору інформаційно насичених випадків для глибокого якісного аналізу [25]. До аналітичної вибірки включено шість магістерських програм таких університетів США: Purdue University; North Carolina State; Roosevelt University; Central Michigan University; University of Minnesota; Pennsylvania State University. Критеріями відбору були: магістерський рівень програми; виразна спрямованість на підготовку фахівців для корпоративного навчання, інструкційного дизайну, розвитку талантів, розвитку робочої сили або суміжних напрямів; освітньо-андрагогічний, а не суто адміністративно-кадровий характер програми; наявність у відкритому доступі опису структури програми, переліку обов'язкових освітніх компонентів, результатів навчання або професійних ролей випускників; репрезентація різних моделей інституційного позиціонування програм у межах коледжів освіти, міждисциплінарних підрозділів і прикладних професійних шкіл.

Джерельну базу дослідження становили офіційні сайти освітніх програм, університетські каталоги, плани навчання, описи курсів, характеристики очікуваних компетентностей і професійних ролей випускників. Для українського кейсу було використано документи освітньо-професійної програми «Корпоративна освіта та розвиток персоналу» Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, навчальний план та аналітичні матеріали, підготовлені в процесі акредитації.

У процесі дослідження використано такі методи: аналіз документів – для вивчення офіційних описів програм і навчальних планів; якісний контент-аналіз – для виявлення ключових змістових блоків підготовки; порівняльний аналіз – для зіставлення програм за визначеними параметрами; методи систематизації, класифікації та узагальнення – для виокремлення спільних і відмінних рис американських програм та їх інтерпретації в контексті українського досвіду. Таке поєднання методів забезпечило можливість не лише описати окремі програми, а й виявити їхню структурно-змістову логіку як моделей підготовки фахівців з корпоративної освіти, навчання і розвитку персоналу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз відібраних магістерських програм університетів США засвідчив, що підготовка фахівців з корпоративної освіти, навчання і розвитку персоналу здійснюється в межах спорідненого, але не уніфікованого програмного поля. До вибірки увійшли програми Університету Пердью (Purdue University) – «Корпоративне навчання і комунікація» (Corporate Training and Communication), Університету штату Північна Кароліна (North Carolina State University) – «Навчання і розвиток» (Training and Development), Університету Рузвельта (Roosevelt University) – «Навчання і розвиток» (Training and Development), Центрального Мічиганського університету (Central Michigan University) – магістерська програма в галузі освіти зі спеціалізацією «Навчання і розвиток» (Education: Training and Development), Університету Мінесоти (University of Minnesota) – «Навчання і розвиток талантів» (Learning and Talent Development), а також Університету штату Пенсильванія (Pennsylvania State University) – «Освіта і розвиток робочої сили» (Workforce Education and Development) з акцентом на розвитку талантів.

Усі вони належать до магістерського рівня, здебільшого мають обсяг 30 кредитів і орієнтовані на підготовку фахівців для професійної діяльності у сферах корпоративного навчання, інструкційного дизайну, розвитку талантів, організаційного розвитку та підвищення ефективності діяльності персоналу [26-35].

На рівні назв і позиціонування виявлено важливу закономірність: у США відсутня єдина усталена назва для цього напрямку підготовки, проте за різними номінаціями простежується спільне професійне ядро. Частина програм використовує безпосередню назву «навчання і розвиток» (Training and Development), інші акцентують розвиток талантів (Learning and Talent Development), розвиток робочої сили (Workforce Education and Development) або поєднання навчання з комунікацією (Corporate Training and Communication). Ця варіативність підтверджує висновки попередніх досліджень про неоднорідність назв, інституційного розміщення й курикульних моделей освітніх програм у сфері розвитку людських ресурсів за наявності спільного змістового підґрунтя. Водночас така різноманітність не є ознакою розмитості поля, а радше свідчить про його міждисциплінарний характер і здатність інтегрувати освітні, управлінські, психологічні та технологічні компоненти.

Структурно більшість проаналізованих програм мають виразну практичну орієнтацію і розраховані на дорослих здобувачів, які поєднують навчання з професійною діяльністю. Так, програма Університету Пердью реалізується як онлайн-магістратура обсягом 30 кредитів із поєднанням блоків «дизайн і технології навчання» та «комунікація» і завершальним практикумом. Програма Університету штату Північна Кароліна також є повністю онлайн, охоплює 30 кредитів і передбачає випускний проєкт. Університет Рузвельта пропонує 30-кредитну онлайн-програму з професійним портфоліо як підсумковою формою. Університет Міннесоти реалізує гнучку асинхронну онлайн-програму з сімома обов'язковими і трьома вибірковими курсами. Центральний Мічиганський університет пропонує онлайн-програму на 30–33 кредити.

Програма Університету штату Пенсильванія функціонує як 30-кредитна модель із чітко визначеною послідовністю курсів. Отже, незважаючи на різні організаційні формати, спільною є орієнтація на гнучкість, професійну релевантність і прикладний характер підготовки.

Контент-аналіз навчальних планів дає підстави виокремити стале змістове ядро підготовки. Перший його блок становлять курси, пов'язані з освітою дорослих і теорією навчання. У програмі Університету штату Північна Кароліна це курс «Дорослий учень» (The Adult Learner); в Університеті Міннесоти – «Стратегії навчання дорослих» (Strategies for Teaching Adults); у програмі Університету Пердью — «Теорія навчання та інструкційний дизайн» (Learning Theory and Instructional Design), де прямо акцентовано застосування теорій людського навчання і мотивації до освітнього процесу. Центральний Мічиганський університет визначає серед результатів програми здатність проєктувати, реалізовувати й оцінювати програми навчання дорослих. Таким чином, підготовка фахівців у сфері корпоративної освіти в американських університетах ґрунтується не лише на інструментальних навичках тренінгової роботи, а й на андрагогічному підґрунті, що зближує ці програми з полем освітніх наук.

Другий змістовий блок утворюють компоненти, пов'язані з проєктуванням навчання та освітніх рішень – освітнім дизайном (instructional design). У програмі Університету Пердью представлено курси «Системний дизайн навчання» (Learning Systems Design), «Вступ до електронного навчання» (Introduction to E-learning) і практикум із дизайну навчання. У Північній Кароліні – «Проєктування інструкційних систем у навчанні і розвитку» (Designing Instructional Systems in Training and Development) та «Поглиблений освітній дизайн» (Advanced Instructional Design in Training and Development). В Університеті Рузвельта – «Електронний дизайн навчання» (E-Learning Design), «Технології навчання» (Learning Technologies), «Освітній системний дизайн-1» (Instructional Systems Design-1) та «Освітній системний дизайн-2» (Instructional Systems Design-2). В Університеті Міннесоти серед вибіркових компонентів передбачено «Освітній дизайн для електронного навчання» (Instructional Design for e-Learning). Отже,

освітній дизайн у широкому значенні виступає одним із найстабільніших компонентів цих програм і фактично є однією з основ професійної підготовки майбутніх L&D-фахівців.

Третій змістовий блок пов'язаний з аналізом потреб, оцінюванням ефективності та орієнтацією на результативність навчання. Саме цей компонент особливо важливий для корпоративної освіти, оскільки пов'язує навчальний процес із цілями організації. У програмі Університету штату Північна Кароліна окремо представлено курси «Оцінювання потреб і аналіз завдань у навчанні і розвитку» (Needs Assessment and Task Analysis in Training and Development) та «Оцінювання трансферу (впровадження результатів) і його ефективності» (Evaluating Training Transfer and Effectiveness). Університет штату Пенсильванія включає курси з оцінювання потреб (Needs Assessment for Workforce Development Professionals), досліджень у сфері освіти та розвитку робочої сили та оцінювання організаційного розвитку. У програмі Університету Мінесоти наявний курс «Стратегії оцінювання у розвитку людських ресурсів» (Human Resource Development Evaluation Strategies). В Університеті Рузвельта – «Оцінювання навчання» (Training Evaluation) і «Консультування з управління ефективністю» (Performance Management Consulting). В Університеті Пердью – «Стратегічне оцінювання й оцінка» (Strategic Assessment and Evaluation). Це підтверджує висновок про те, що в американських програмах корпоративне навчання розглядається не як ізольований освітній процес, а як система, що має бути обґрунтована на етапі оцінювання потреб (needs assessment) і верифікована шляхом оцінювання результативності (evaluation).

Четвертий змістовий блок репрезентує вихід за межі власне методики навчання до ширшого організаційного контексту. Програма Університету Мінесоти містить курси «Організаційний розвиток» (Organization Development) і «Стратегічний розвиток людських ресурсів» (Strategic Human Resource Development), а також вибіркові компоненти з розвитку лідерства, консультування щодо організаційних змін і різноманіття, рівності, інклюзії та відчуття належності (Diversity, Equity, Inclusion, and Belonging). Університет штату Пенсильванія поєднує розвиток талантів із курсами «Основи організаційного розвитку і змін» (Foundations in Organization Development and Change), «Оцінювання й діагностика організаційного розвитку» (Assessing and Diagnosing OD) та «Етичні питання у workforce education and development» (Ethical Issues in Workforce Education and Development). Університет Рузвельта включає «Стратегію і лідерство в навчанні» (Training Strategy and Leadership), «Управління змінами» (Change Management), «Коучинг для розвитку талантів» (Coaching for Talent Development), «Командоутворення і лідерство» (Team Building and Leadership). У програмі Університету Пердью організаційний вимір реалізовано через курси «Комунікація і лідерство» (Communication and Leadership), «Організаційна культура і внутрішня комунікація» (Organizational Culture and Internal Communication), а також через фокус на стратегічний

комунікації. Це означає, що підготовка фахівців із корпоративної освіти у США інтерпретується не лише як підготовка тренера або розробника курсів, а як формування спеціаліста, здатного працювати на перетині навчання, організаційного розвитку, управління змінами та розвитку людського капіталу.

Окремої уваги заслуговує дослідницька й практична складова. На відміну від суто прикладних сертифікатних курсів, магістерські програми університетів США поєднують професійно орієнтовану підготовку з елементами дослідницької культури. Так, у Північній Кароліні передбачено курси «Дослідження в освіті дорослих і вищій освіті» (Research in Adult & Higher Education) та «Дослідницькі проекти в освіті» (Research Projects in Education). В Університеті Мінесоти – «Вступ до прикладних досліджень для фахівців з HRD» (Introduction to Applied Research for HRD Professionals). В університеті Пенсильванії – курс із досліджень у сфері професійної освіти та розвитку робочої сили (workforce education and development), магістерська робота або індивідуальні студії, а також стажування (internship). В університетах Пердью й Рузвельта підсумкові форми мають прикладний характер – практикум (practicum) та професійне портфоліо (professional portfolio). Отже, виявлена модель підготовки поєднує науково обґрунтовану (research-informed) та практико-орієнтовану (practice-based) логіки, коли теоретичне й емпіричне знання інтегрується з виконанням реальних або наближених до реальних професійних.

Узагальнення результатів аналізу дає змогу стверджувати, що американські програми підготовки фахівців з корпоративної освіти і розвитку персоналу будуються навколо відносно стійкої структурно-змістової логіки, яка охоплює: освіту дорослих і теорії навчання; проектування навчання та цифрові/електронні формати; аналіз освітніх потреб і оцінювання результатів; організаційний розвиток, лідерство, комунікацію та управління змінами; практичну або проєктну компоненту; елементи дослідницької підготовки. Саме така конфігурація загалом узгоджується з висновками попередніх досліджень магістерських програм із розвитку людських ресурсів (HRD), у яких наголошено на наявності спільного ядра навчального плану за умови збереження інституційної варіативності.

Порівняння з українським досвідом показує, що освітньо-професійна програма «Корпоративна освіта та розвиток персоналу» Київського столичного університету імені Бориса Грінченка концептуально рухається в тому самому напрямі, однак має власну, виразно окреслену ідентичність у межах спеціальності А1 «Освітні науки» [36]. Її обов'язкові компоненти охоплюють «Дослідницькі стратегії в корпоративній освіті», «Освіту дорослих та розвиток людського капіталу», «Лідерство в освіті», «Менеджмент персоналу», «Організаційну психологію та психологію праці», «Моніторинг освітніх потреб корпорації», «Корпоративну педагогіку та розвиток персоналу», «Корпоративну культуру та етику», «Освітній контент: технології створення та використання», «Методику корпоративного навчання», а також методичну і педагогічну

практики та підготовку кваліфікаційної магістерської роботи. Така конфігурація демонструє інтеграцію андрагогічного, педагогічного, психологічного, управлінського і дослідницького компонентів у цілісну модель підготовки фахівця для сфери корпоративної освіти.

Особливо показовим є включення курсів, безпосередньо зорієнтованих на оцінювання потреб (needs assessment), дизайн освітнього контенту, методик корпоративного навчання та розвиток персоналу, що зближує українську програму з міжнародними L&D-підходами, але водночас зберігає її належність до галузі освітніх наук.

Водночас українська освітньопрофесійна програма має ознаки унікальності не лише через набір компонентів, а й через сам спосіб концептуалізації предметного поля.

Якщо в університетах США відповідні програми здебільшого позиціонуються у парадигмі розвитку людських ресурсів (human resource development, HRD), розвитку талантів (talent management) або розвитку робочої сили (workforce development), то в українському випадку підготовка фахівця з корпоративної освіти осмислюється як різновид професійної педагогічної підготовки, розгорнутої в контексті неперервного навчання дорослих і розвитку людського капіталу.

Саме це дозволяє розглядати аналізовану ОПП «Корпоративна освіта та розвиток персоналу» як інноваційну модель, що поєднує міжнародні орієнтири з вітчизняною освітньо-науковою традицією та відповідає тій лакуні, яку виявлено в аналізі українських програм за спеціальністю А1 «Освітні науки».

Висновки. Порівняльний аналіз освітніх програм університетів США засвідчив, що підготовка фахівців з корпоративної освіти і розвитку персоналу має міждисциплінарний характер і ґрунтується на поєднанні освіти дорослих, проектування навчання, аналізу освітніх потреб, оцінювання результатів навчання, організаційного розвитку та практичної підготовки. Попри відмінності у назвах програм, їх об'єднує спільна професійна спрямованість на підготовку фахівців для сфери корпоративного навчання, розвитку персоналу та людського капіталу.

Зіставлення американського досвіду з українським дозволяє стверджувати, що освітньо-професійна програма «Корпоративна освіта та розвиток персоналу» відповідає сучасним міжнародним тенденціям, але водночас має власну специфіку, зумовлену її розробленням у межах спеціальності А1 «Освітні науки». Її унікальність полягає в інтеграції педагогічного, андрагогічного, психологічного, управлінського і дослідницького компонентів у цілісну модель підготовки фахівця для сфери корпоративної освіти.

Отримані результати підтверджують доцільність розвитку в Україні таких освітніх програм і можуть бути використані для подальшого вдосконалення їх змісту, структури та обґрунтування унікальності в національному освітньому просторі.

Література:

1. Zachmeier A., Cho Y. Taking stock of the literature on HRD education. *European Journal of Training and Development*. 2014. Vol. 38, no. 4. P. 347–363. DOI: <https://doi.org/10.1108/EJTD-07-2013-0080>
2. Gaudet C., Vincent A. Characteristics of training and human resource development degree programs in the United States. *Delta Pi Epsilon Journal*. 1993. Vol. 35, no. 3. P. 138–159.
3. Kuchinke K. P. Institutional and curricular characteristics of leading graduate HRD programs in the United States. *Human Resource Development Quarterly*. 2002. Vol. 13, no. 2. P. 127–144. DOI: <https://doi.org/10.1002/hrdq.1019>
4. Kuchinke K. P. Comparing national systems of human resource development: Role and function of post-baccalaureate HRD courses of study in the UK and US. *Human Resource Development International*. 2003. Vol. 6, no. 3. P. 285–299. DOI: <https://doi.org/10.1080/13678860210136071>
5. Watkins K. E., Marsick V. J. Development of academic programs in human resource development in the United States. *Advances in Developing Human Resources*. 2016. Vol. 18, no. 4. P. 467–480. DOI: <https://doi.org/10.1177/1523422316660967>
6. Akdere M., Conceição S. C. O. An assessment of graduate adult education and human resource development programs: A U.S. perspective. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*. 2009. Vol. 23, no. 4. P. 38–50. DOI: <https://doi.org/10.1002/nha3.10358>
7. Zachmeier A., Cho Y., Kim M. The same but different: HRD master's programmes in the United States. *Human Resource Development International*. 2014. Vol. 17, no. 3. P. 318–338. DOI: <https://doi.org/10.1080/13678868.2014.896129>
8. Lim D. H., Song J. H., Choi M., Kim H. K. A comparative analysis of graduate HRD curricular content between the United States and Korea. *Human Resource Development International*. 2013. Vol. 16, no. 4. P. 441–461. DOI: <https://doi.org/10.1080/13678868.2013.803752>
9. Lim D. H., Rager K. Perceived importance of curricular content of graduate HRD programs in the U.S. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*. 2015. Vol. 27, no. 2. P. 13–27. DOI: <https://doi.org/10.1002/nha3.20099>
10. Cho Y., Zachmeier A. HRD educators' views on teaching and learning: An international perspective. *Advances in Developing Human Resources*. 2015. Vol. 17, no. 2. P. 145–161. DOI: <https://doi.org/10.1177/1523422315572618>
11. Lawless A., Sambrook S., Stewart J. Critical human resource development: Enabling alternative subject positions within a master of arts in human resource development educational programme. *Human Resource Development International*. 2012. Vol. 15, no. 3. P. 321–336. DOI: <https://doi.org/10.1080/13678868.2012.689214>
12. Bohonos J. W., Otchere K. D., Pak Y. K. Teaching and learning social justice in human resource development graduate programs: Preparation for research and practice. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*. 2019. Vol. 31, no. 4. P. 18–35. DOI: <https://doi.org/10.1002/nha3.20262>
13. Литовченко І. М. Корпоративна освіта в Україні як невідкладна вимога часу. *Педагогічні науки*. 2017. № 76(1). С. 49–53.
14. Литовченко І. М., Лавриш Ю. Е., Лук'яненко В. І. Сутність корпоративної освіти як складової освіти дорослих США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 1(105). С. 330–341. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.01/330-341>
15. Баніт О. Аналіз структурних компонентів андрагогічної компетентності фахівців з розвитку персоналу у сфері корпоративної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2020. № 18(2). С. 54–65. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(18\).2020.54-65](https://doi.org/10.35387/od.2(18).2020.54-65)

16. Баніт О. Система професіоналізації педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2022. № 22(2). С. 48–58. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.48-58](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.48-58)
17. Братко М. Моніторинг освітніх потреб корпорації як ключовий інструмент організації корпоративного навчання та розвитку персоналу. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2025. № 43(1). С. 13–22. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.432>
18. Носуліч Г. А. Корпоративна освіта – підходи до визначення терміну. *Молодь і ринок*. 2018. № 6(161). С. 154–159. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.137052>
19. Носуліч Г. А. Інноваційні підходи до розвитку навичок майбутнього в контексті корпоративної освіти: досвід Канади. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 12(2). С. 97–101.
20. Аніщенко О. В. Професійна підготовка андрагогів: обґрунтування доцільності в контексті професіоналізації освіти дорослих в Україні. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2017. № 2(19). С. 155–160.
21. Лук'янова Л. Б. *Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти*. Київ : ІПОД НАПН України, 2016.
22. Bray M., Thomas R. M. Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*. 1995. Vol. 65, no. 3. P. 472–491. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877>
23. Bowen G. A. Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*. 2009. Vol. 9, no. 2. P. 27–40. DOI: <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
24. Elo S., Kyngäs H. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*. 2008. Vol. 62, no. 1. P. 107–115. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
25. Palinkas L. A., Horwitz S. M., Green C. A., Wisdom J. P., Duan N., Hoagwood K. Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*. 2015. Vol. 42, no. 5. P. 533–544. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
26. Central Michigan University. Education: Training and development (MA) [Електронний ресурс]. URL: <https://www.cmich.edu/program/education-training-development-ma> (дата звернення: 14.04.2026).
27. Central Michigan University. Education, M.A. (Curriculum and instruction concentration or training and development concentration) [Електронний ресурс]. CMU Bulletins. URL: <https://cmich.smartcatalogiq.com/en/2024-2025/graduate-bulletin/colleges-and-departments/interdepartmental-and-interdisciplinary-programs/education-m-a/> (дата звернення: 14.04.2026).
28. North Carolina State University. Training & development (MEd) [Електронний ресурс]. Graduate Catalog. URL: <https://catalog.ncsu.edu/graduate/education/training-development/training-development-med/> (дата звернення: 14.04.2026).
29. Pennsylvania State University. Workforce education and development [Електронний ресурс]. University Bulletin. URL: <https://bulletins.psu.edu/graduate/programs/majors/workforce-education-development/> (дата звернення: 14.04.2026).
30. Pennsylvania State University, College of Education. Master of science in WFED [Електронний ресурс]. URL: <https://ed.psu.edu/academics/departments/department-learning-and-performance-systems/workforce-education-and-development/master-science-wfed> (дата звернення: 14.04.2026).
31. Purdue University. Online master's in corporate training and communication [Електронний ресурс]. Brian Lamb School of Communication. URL: <https://cla.purdue.edu/communication/online-program/online-masters-in-corporate-training-and-communication/> (дата звернення: 14.04.2026).

ISSN 2786-4952 Online

32. Purdue University. Corporate training and communication courses [Електронний ресурс]. Brian Lamb School of Communication. URL: <https://cla.purdue.edu/communication/online-program/online-masters-in-corporate-training-and-communication/corporate-training-and-communication-courses/> (дата звернення: 14.04.2026).

33. Roosevelt University. Master's in training and development, MA [Електронний ресурс]. URL: <https://www.roosevelt.edu/programs/masters-training-and-development-ma> (дата звернення: 14.04.2026).

34. Roosevelt University. Training and development, MATD [Електронний ресурс]. Academic Catalog. URL: <https://catalog.roosevelt.edu/graduate/business/training-development-matd/> (дата звернення: 14.04.2026).

35. University of Minnesota, College of Education and Human Development. Master of learning and talent development (MLTD) [Електронний ресурс]. Department of Organizational Leadership, Policy, and Development. URL: <https://olpd.umn.edu/human-resource-development/ma-mltd> (дата звернення: 14.04.2026).

36. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. *Магістр з освітніх, педагогічних наук. Освітня програма: Корпоративна освіта та розвиток персоналу* [Електронний ресурс]. URL: <https://fpo.kubg.edu.ua/informatsiya/studentam/zaproshuiemo-na-navchannia/2923-mahistr-pedahohiky-vyshchoi-shkoly.html> (дата звернення: 14.04.2026).

References:

1. Zachmeier, A., & Cho, Y. (2014). Taking stock of the literature on HRD education. *European Journal of Training and Development*, 38(4), 347–363. <https://doi.org/10.1108/EJTD-07-2013-0080>

2. Gaudet, C., & Vincent, A. (1993). Characteristics of training and human resource development degree programs in the United States. *Delta Pi Epsilon Journal*, 35(3), 138–159.

3. Kuchinke, K. P. (2002). Institutional and curricular characteristics of leading graduate HRD programs in the United States. *Human Resource Development Quarterly*, 13(2), 127–144. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1019>

4. Kuchinke, K. P. (2003). Comparing national systems of human resource development: Role and function of post-baccalaureate HRD courses of study in the UK and US. *Human Resource Development International*, 6(3), 285–299. <https://doi.org/10.1080/13678860210136071>

5. Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2016). Development of academic programs in human resource development in the United States. *Advances in Developing Human Resources*, 18(4), 467–480. <https://doi.org/10.1177/1523422316660967>

6. Akdere, M., & Conceição, S. C. O. (2009). An assessment of graduate adult education and human resource development programs: A U.S. perspective. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 23(4), 38–50. <https://doi.org/10.1002/nha3.10358>

7. Zachmeier, A., Cho, Y., & Kim, M. (2014). The same but different: HRD master's programmes in the United States. *Human Resource Development International*, 17(3), 318–338. <https://doi.org/10.1080/13678868.2014.896129>

8. Lim, D. H., Song, J. H., Choi, M., & Kim, H. K. (2013). A comparative analysis of graduate HRD curricular content between the United States and Korea. *Human Resource Development International*, 16(4), 441–461. <https://doi.org/10.1080/13678868.2013.803752>

9. Lim, D. H., & Rager, K. (2015). Perceived importance of curricular content of graduate HRD programs in the U.S. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 27(2), 13–27. <https://doi.org/10.1002/nha3.20099>

10. Cho, Y., & Zachmeier, A. (2015). HRD educators' views on teaching and learning: An international perspective. *Advances in Developing Human Resources*, 17(2), 145–161. <https://doi.org/10.1177/1523422315572618>

11. Lawless, A., Sambrook, S., & Stewart, J. (2012). Critical human resource development: Enabling alternative subject positions within a master of arts in human resource development educational programme. *Human Resource Development International*, 15(3), 321–336. <https://doi.org/10.1080/13678868.2012.689214>
12. Bohonos, J. W., Otchere, K. D., & Pak, Y. K. (2019). Teaching and learning social justice in human resource development graduate programs: Preparation for research and practice. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 31(4), 18–35. <https://doi.org/10.1002/nha3.20262>
13. Lytovchenko, I. M. (2017). Korporatyvna osvita v Ukraini yak nevidkladna vymoha chasu [Corporate education in Ukraine as an urgent need of the time]. *Pedahohichni nauky*, 76(1), 49–53.
14. Lytovchenko, I. M., Lavrysh, Yu. E., & Lukianenko, V. I. (2021). Sutnist korporativnoi osvity yak skladovoi osvity doroslykh SShA [The essence of corporate education as a component of adult education in the USA]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 1(105), 330–341. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.01/330-341>
15. Banit, O. (2020). Analiz strukturnykh komponentiv andrahohichnoi kompetentnosti fakhivtsiv z rozvytku personalu u sferi korporativnoi osvity [Analysis of the structural components of the andragogical competence of specialists in staff development in the field of corporate education]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 18(2), 54–65. [https://doi.org/10.35387/od.2\(18\).2020.54-65](https://doi.org/10.35387/od.2(18).2020.54-65)
16. Banit, O. (2022). Systema profesionalizatsii pedahohichnoho personalu u sferi korporativnoi osvity [The system of professionalization of pedagogical staff in the field of corporate education]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 22(2), 48–58. [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.48-58](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.48-58)
17. Bratko, M. (2025). Monitorynh osvitnykh potreb korporatsii yak kliuchovyi instrument orhanizatsii korporativnoho navchannia ta rozvytku personalu [Monitoring of corporate educational needs as a key tool for organizing corporate training and staff development]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*, 43(1), 13–22. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.432>
18. Nosulich, H. A. (2018). Korporatyvna osvita – pidkhody do vyznachennia terminu [Corporate education: Approaches to defining the term]. *Molod i rynek*, 6(161), 154–159. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.137052>
19. Nosulich, H. A. (2019). Innovatsiini pidkhody do rozvytku navychok maibutnoho v konteksti korporativnoi osvity: dosvid Kanady [Innovative approaches to developing future skills in the context of corporate education: The experience of Canada]. *Innovatsiina pedahohika*, 12(2), 97–101.
20. Anishchenko, O. V. (2017). Profesiina pidhotovka andrahohiv: obgruntuvannia dotsilnosti v konteksti profesionalizatsii osvity doroslykh v Ukraini [Professional training of andragogues: Justification of expediency in the context of the professionalization of adult education in Ukraine]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohika*, 2(19), 155–163.
21. Lukianova, L. B. (2016). Pidhotovka pedahohichnoho personalu dlia roboty z doroslymy: teoretychnyi i metodychnyi aspekty [Training pedagogical staff to work with adults: Theoretical and methodological aspects]. Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy.
22. Bray, M., & Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472–491. <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877>
23. Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

ISSN 2786-4952 Online

24. Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
25. Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
26. Central Michigan University. (n.d.-a). *Education: Training and development (MA)*. Retrieved April 14, 2026, from <https://www.cmich.edu/program/education-training-development-ma>
27. Central Michigan University. (n.d.-b). *Education, M.A. (Curriculum and instruction concentration or training and development concentration)*. CMU Bulletins. Retrieved April 14, 2026, from <https://cmich.smartcatalogiq.com/en/2024-2025/graduate-bulletin/colleges-and-departments/interdepartmental-and-interdisciplinary-programs/education-m-a/>
28. North Carolina State University. (n.d.). *Training & development (MEd)*. Graduate Catalog. Retrieved April 14, 2026, from <https://catalog.ncsu.edu/graduate/education/training-development/training-development-med/>
29. Pennsylvania State University. (n.d.-a). *Workforce education and development*. University Bulletin. Retrieved April 14, 2026, from <https://bulletins.psu.edu/graduate/programs/majors/workforce-education-development/>
30. Pennsylvania State University, College of Education. (n.d.-b). *Master of science in WFED*. Retrieved April 14, 2026, from <https://ed.psu.edu/academics/departments/department-learning-and-performance-systems/workforce-education-and-development/master-science-wfed>
31. Purdue University. (n.d.-a). *Online master's in corporate training and communication*. Brian Lamb School of Communication. Retrieved April 14, 2026, from <https://cla.purdue.edu/communication/online-program/online-masters-in-corporate-training-and-communication/>
32. Purdue University. (n.d.-b). *Corporate training and communication courses*. Brian Lamb School of Communication. Retrieved April 14, 2026, from <https://cla.purdue.edu/communication/online-program/online-masters-in-corporate-training-and-communication/corporate-training-and-communication-courses/>
33. Roosevelt University. (n.d.-a). *Master's in training and development, MA*. Retrieved April 14, 2026, from <https://www.roosevelt.edu/programs/masters-training-and-development-ma>
34. Roosevelt University. (n.d.-b). *Training and development, MATD*. Academic Catalog. Retrieved April 14, 2026, from <https://catalog.roosevelt.edu/graduate/business/training-development-matd/>
35. University of Minnesota, College of Education and Human Development. (n.d.). *Master of learning and talent development (MLTD)*. Department of Organizational Leadership, Policy, and Development. Retrieved April 14, 2026, from <https://olpd.umn.edu/human-resource-development/ma-mltd>
36. Kyivskiy stolychnyi universytet imeni Borysa Hrinchenka. (n.d.). *Mahistr z osvity, pedahohichnykh nauk: Osvitnia prohrama "Korporatyvna osvita ta rozvytok personalu"* [Master of educational sciences: Educational program "Corporate education and staff development"]. Retrieved April 14, 2026, from <https://fpo.kubg.edu.ua/informatsiya/studentam/zaproshuiemo-na-navchannia/2923-mahistr-pedahohiky-vyshchoi-shkoly.html>

Дата першого надходження статті до видання: 04.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.04.2026