НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
І ОСВІТИ ДОРОСЛИХ ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА

ОСВІТА ДОРОСЛИХ:
ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 1 (29)

Київ – 2026

За сприяння

Федеральне Міністерство
економічного співробітництва
та розвитку

УДК 374.7
О 72

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр.; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2026, 1 (29). 208 с.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 7 від 29 червня 2026 року).

Засновник: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Збірник наукових праць включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія "Б") у межах кластеру «Розвиток людського капіталу, соціальні науки та журналістика» за спеціальностями: А1 Освітні науки; А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями) (наказ Міністерства освіти і науки України №928 від 11 червня 2026 р.).

Ідентифікатор медіа: R30-01891 (рішення № 1318 Засідання Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення від 09 листопада 2023 р.).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Лариса Лук'янова	доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України *(ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України), голова редакційної колегії*
Олена Аніщенко	доктор педагогічних наук, професор (*ІПООД імені Івана Зязюна НАПН* України)
Світлана Бабушко	доктор педагогічних наук, професор (*Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна)*
Ольга Баніт	доктор педагогічних наук, старший дослідник (Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана)
Юрій Бойчук	доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України *(Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди)*
Ярослав Вєтешка	доктор філософії, професор (*Карлов університет, Прага,Чеська* Республіка)
Наталія Демешкант	доктор хабілітований, професор *(Педагогічний університет Національної комісії з освіти у Кракові, Республіка Польща)*
Хатідже Кюбра Ер	доктор філософії *(Ерзурумський технічний університет, Ерзурум, Туреччина)*
Олена Кравченко	доктор педагогічних наук, професор (*ІПООД імені Івана Зязюна НАПН* України)
Емель Кучукалі	доктор філософії (*Університет Докуз Ейлюль, Ізмір, Туреччина*)
Олег Малишевський	доктор педагогічних наук, професор *(Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини)*
Юліус Матульчик	доктор філософії (*Університет Коменського, Братислава, Словацька Республіка*)
Оксана Овчарук	доктор педагогічних наук, професор *(Інститут цифровізації освіти НАПН України)*
Сергій Прийма	доктор педагогічних наук наук, професор *(Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного, Україна)*
Лукаш Томчик	доктор хабілітований інженерних наук, професор (*Інститут педагогіки Ягеллонського університету, Краків, Республіка Польща)*
Тетяна Хогган-Клуберт	доктор наук, професор (*Університет Аугсбурга, Аугсбург, Німеччина*)
Артур Фабісь	доктор хабілітований, професор (*Центр соціальних досліджень (CBS), Домброва-Гурнича, Республіка Польща)*
Чад Хогган	доктор наук у галузі навчання та лідерства для дорослих, професор *(Ролі, Північна Кароліна, США)*
Олена Тринус	кандидат педагогічних наук, старший дослідник (*ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*)

РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ШТАТ:

Олена Василенко	*кандидат педагогічних наук, доцент (Національна академія внутрішніх справ, Україна) – літературний редактор (англійська мова)*
Алла Самко	*кандидат педагогічних наук (ІПООД імені Івана Зязюна НАПН* України) *– відповідальний секретар, технічний редактор*
Володимир Піддячий	*кандидат педагогічних наук* (*ІПООД імені Івана Зязюна НАПН* України) *– координатор з каталогізації публікацій*

Реферативні та наукометричні бази даних, до яких включено наукове видання**: CrossRef, Google Академія, Наукова періодика України, WorldCat, Scilit.**

У збірнику наукових праць викладено результати наукових досліджень з теоретичних, методологічних і методичних проблем освіти дорослих, зокрема змісту, напрямів, історії її розвитку, порівняльного аналізу національного та зарубіжного досвіду. Адресовано науковцям, педагогічним працівникам закладів формальної і неформальної освіти, слухачам інститутів післядипломної освіти, докторантам, аспірантам, студентам.

ISSN 2308-6386 (Print)
ISSN 2786-7366 (Online)

© ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.
© Київ, 2026

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE
IVAN ZIAZIUN INSTITUTE OF PEDAGOGICAL
AND ADULT EDUCATION

ADULT EDUCATION:

THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

VOLUME 1 (29)

Kyiv – 2026

UDC 374.7
O 72

Adult Education: Theory, Experience, Prospects: collection of scientific papers; Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine. Kyiv, 2026. 1 (29). 208 p.

Recommended for print by the decision of the Scientific Board of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine (Protocol № 7, June 29, 2026).

Founder: Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

The collection of scientific works is included in the List of Scientific and Professional Publications of Ukraine, Category "B", within the cluster "Human Capital Development, Social Sciences, and Journalism" in the Fields of study: A1 Educational Sciences; A5 Professional Education (by specializations) (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 928 dated June 11, 2026).

Media ID: R30-01891 (Decision No 1318 of the National Council of Ukraine on Television and Radio Broadcasting, dated November 09, 2023).

***EDITORIAL BOARD MEMBERS**:*

Larysa Lukianova	Dr. Sc. in Education, Professor, Full member of the NAES of Ukraine (*Editor-in-Chief, Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine)*
Olena Anishchenko	Dr. Sc. in Education, Professor (*Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine)*
Svitlana Babushko	Dr. Sc. in Education, Professor (*Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine*)
Olga Banit	Dr. Sc. in Education (*Vadym Hetman Kyiv National Economic University*)
Yurii Boichuk	Dr. Sc. in Education, Professor, Full member of the NAES of Ukraine (*H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine)*
Jaroslav Veteška	PhD in Education, Professor *(Karlov University, Czech Republic)*
Nataliia Demeshkant	Dr. Sc. in Education, Professor *(Pedagogical University of the Education National Commission in Krakow, Poland)*
Haticetül Kübra Er	PhD in Education (*Erzurum Technical University, Erzurum, Türkiye)*
Olena Kravchenko	Dr. Sc. in Education, Professor (*Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine)*
Emel Küçükali	PhD in Education (*Dokuz Eylül University, Izmir, Turkey)*
Oleh Malyshevskyi	Dr. Sc. in Education, Professor (*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine)*
Július Matulčík	PhD in Education (*Comenius University in Bratislava, Bratislava, Slovak Republic)*
Oksana Ovcharuk	Dr. Sc. in Education, Professor (*Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine)*
Serhii Pryima	Dr. Sc. in Education, Professor *(Dmitry Motornyi Tavria State Agrotechnological University, Ukraine)*
Lukasz Tomczyk	Dr. Sc. in Education, Professor (*Jagiellonian University, Krakow, Poland)*
Tetyana Hoggan-Kloubert	Dr. Sc. in Education, Professor (*University of Augsburg, Augsburg, Germany)*
Artur Fabis	Dr. Sc. in Education, Professor (*University in Dabrowa Górnicza, Dabrowa Górnicza, Poland)*
Chad Hoggan	Dr. Sc. in Education, Professor (*North Carolina State University, Raleigh, North Carolina, USA)*
Olena Trynus	PhD in Education (*Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine)*

***EDITORIAL AND PRODUCTION TEAM**:*

Olena Vasylenko	*PhD in Education, Associate Professor (National Academyof Internal Affairs) – English Language Editor*
Alla Samko	PhD in Education (*Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine) – Executive Secretary, Technical Editor*
Volodymyr Piddiachyi	PhD in Education (*Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine) – Publications Cataloguing Coordinator*

Abstract and scientometric databases, which include a scientific publication: **CrossRef, Google Академія, Наукова періодика України, WorldCat, Scilit.**

The collection of scientific works presents the results of the scientific research on theoretical and methodological problems of adult education, in particular content, directions, history of its development, comparative analysis of inner and foreign experience. For scientists, pedagogical staff of formal and non-formal education institutions, students of postgraduate education institutes, postdoctoral reseachers, Ph.D. students, students.

ISSN 2308-6386 (Print)
ISSN 2786-7366 (Online)

© Ivan Zyazun IPEAE of NAES of Ukraine
© Kyiv, 2026

ЗМІСТ

Розділ І

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

Pavlov Ivan (Павлов Іван),
Temiaková Dominika (Темякова Домініка)
Theoretical and practical aspects of adult self-learning in informal learning environments (Теоретичні та прикладні аспекти самонавчання дорослих у неформальному освітньому просторі) ……. 9
Тимчук Людмила Іванівна
Центри освіти дорослих як модель ревіталізації соціокультурної інфраструктури територіальних громад …… 19
Тихоновська Марія Ігорівна
Іншомовна освіта дорослих як наукова проблема і напрям андрагогічної практики …….. 40
Леонтьєва Інна Василівна
Екосистемний підхід до інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти в умовах сучасних викликів ……..... 52

Розділ ІІ

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРОСЛИХ

Ващенко Костянтин Олександрович
Публічна служба як простір професіоналізації освіти дорослих: інституційний, компетентнісний та ціннісний виміри …… 64
Благова Тетяна Олександрівна
Цифровізація та інновації в системі безперервної хореографічної освіти…… 79
Гуменний Олександр Дмитрович
Система розвитку професійно-цифрової компетентності викладачів закладів професійної освіти: структура, механізми та технології реалізації ……. 93
Ivanytska Nataliia A. (Іваницька Наталія Анатоліївна)
The role of an integrative approach in the formation of research competencies of gymnasium teachers (Роль інтегративного підходу у формуванні дослідницьких компетентностей учителів гімназії) …….. 105
Кучерявий Олександр Георгійович
Умови функціонування системи удосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти: цілісний підхід 117
Саратовський Владислав Сергійович
Напрями професійного саморозвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти в цифровому освітньому середовищі ……. 131
Цюняк Оксана Петрівна
Безперервний професійний розвиток вчителів початкових класів: сучасні тенденції та освітні практики ……. 141

Шамрук Олег Павлович,
Поляков Вадим Юрійович,
Васильєв Микола Володимирович
Професійно-особистісний розвиток слухачів дорослого віку в умовах військової освіти Національної Гвардії України: теоретико-методичні засади та психологічний супровід …… 155

Розділ ІІІ
ОСВІТА ДОРОСЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Лук'янова Лариса Борисівна
Структурні моделі підготовки андрагогів у системі вищої освіти: досвід Німеччини в контексті українських реалій …….. 172
Dernova Maiia G. (Дернова Майя Григорівна)
Learning communities as spaces of integration and civic engagement for Ukrainian refugees in Germany (Навчальні спільноти як простір інтеграції та громадянської активності українських біженців у Німеччині)……... 187

*** * * * ***

ПОПУЛЯРИЗАЦІЯ УСПІШНИХ ПРАКТИК ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

Литвинюк Галина Іванівна
Тернопіль – місто, що навчається: політики і практики освіти дорослих…….. 197
Стефанюк Ольга Дмитрівна
Освіта дорослих як простір підтримки та стійкості в умовах війни: досвід громадської організації «Центр освіти дорослих Полтавщини» …….. 202

CONTENTS

Chapter I.
THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS OF ADULT EDUCATION

Pavlov Ivan,
Temiaková Dominika
THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF ADULT SELF-LEARNING IN INFORMAL LEARNING ENVIRONMENTS……..... 9
Tymchuk Liudmyla
ADULT EDUCATION CENTERS AS A MODEL FOR REVITALIZING THE SOCIO-CULTURAL INFRASTRUCTURE OF TERRITORIAL COMMUNITIES…….. 18
Tykhonovska Mariia
FOREIGN-LANGUAGE ADULT EDUCATION AS A RESEARCH ISSUE AND AN AREA OF ANDRAGOGICAL PRACTICE…… 40
Leontieva Inna
ECOSYSTEM APPROACH TO THE INNOVATIVE DEVELOPMENT OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION UNDER MODERN CHALLENGES…… 52

Chapter II.

TRADITIONS AND INNOVATIONS IN EDUCATION OF DIFFERENT ADULT CATEGORIES

Vashchenko Kostiantyn
PUBLIC SERVICE AS A FIELD FOR THE PROFESSIONALIZATION OF ADULT EDUCATION: INSTITUTIONAL, COMPETENCE-BASED AND VALUE DIMENSIONS... 64
Blahova Tetyana
DIGITALIZATION AND INNOVATIONS IN THE SYSTEM OF LIFELONG CHOREOGRAPHER TRAINING…….. 79
Humennyi Oleksandr
SYSTEM FOR DEVELOPING THE PROFESSIONAL DIGITAL COMPETENCE OF VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS: STRUCTURE, MECHANISMS, AND IMPLEMENTATION TECHNOLOGIES……..... 93
Ivanytska Nataliia
THE ROLE OF AN INTEGRATIVE APPROACH IN THE FORMATION OF RESEARCH COMPETENCIES OF GYMNASIUM TEACHERS…… 105
Kucheryavy Oleksandr
CONDITIONS FOR THE FUNCTIONING OF A SYSTEM FOR IMPROVING THE TEACHING OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION: A COMPREHENSIVE APPROACH…….. 117
Saratovsky Vladyslav
DIRECTIONS OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF LECTURERS OF PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT…….. 131
Tsiuniak Oksana
CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS: CURRENT TRENDS AND EDUCATIONAL PRACTICES…… 141
Shamruk Oleh,
Poliakov Vadym,
Vasyliev Mykola
PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF ADULT TRAINEES IN THE MILITARY EDUCATION OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT…… 155

Chapter III.
ADULT EDUCATION WITHIN COMPARATIVE–PEDAGOGICAL AND HISTORICAL-PEDAGOGICAL RESEARCH

Lukianova Larysa
STRUCTURAL MODELS OF ANDRAGOGUE TRAINING IN HIGHER EDUCATION: GERMAN EXPERIENCE IN THE CONTEXT OF UKRAINIAN REALITIES…….. 172
Dernova Maiia
LEARNING COMMUNITIES AS SPACES OF INTEGRATION AND CIVIC ENGAGEMENT FOR UKRAINIAN REFUGEES IN GERMANY…….. 187

*** * * * ***

POPULARIZATION OF SUCCESSFUL ADULT EDUCATION PRACTICES

Lytvyniuk Halyna
TERNOPIL – A LEARNING CITY: ADULT LEARNING POLICIES AND PRACTICES…. 197
Stefaniuk Olha
ADULT EDUCATION AS A SPACE OF SUPPORT AND RESILIENCE IN WARTIME: EXPERIENCE OF THE NGO «POLTAVA ADULT EDUCATION CENTER»…… 202

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

Цитування:
Pavlov, I., & Temiaková, D. (2026). Theoretical and practical aspects of adult self-learning in informal learning environments. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(29), 9–18. https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.9-18

УДК 374.7:37.013.73
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.9-18

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF ADULT SELF-LEARNING IN INFORMAL LEARNING ENVIRONMENTS

***Pavlov Ivan**, PhD, prof. PaedDr., Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Education, Matej Bel University (Slovak Republic)*

***Павлов Іван,** PhD, проф. PaedDr., кафедра педагогіки та андрагогіки, факультет освіти, Університет імені Матея Бела (Словацька Республіка)*

ORCID iD: http://orcid.org/0000-0001-8097-4291
E-mail: ivan.pavlov@umb.sk

***Temiaková Dominika,** PhD., doc. PhDr., Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Education, Matej Bel University (Slovak Republic)*

***Темякова Домініка,** PhD., доц. PhDr., кафедра педагогіки та андрагогіки, факультет освіти, Університет імені Матея Бела (Словацька Республіка)*

ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-7714-7057
E-mail: dominika.temiakova@umb.sk

***Abstract.** The article has conducted conceptualization of non-formal adult learning within the context of andragogical theory and practice. The purpose of the study is to analyze the theoretical and applied aspects of adult self-directed learning in a non-formal educational environment. The research employed a comprehensive set of methods, including theoretical analysis, synthesis and generalization of academic literature, classification and modeling, as well as interviews with learners and analysis of their experiences in order to identify the specific features of the learning process and the factors influencing it. The study analyzes informational, philosophical, and andragogical concepts related to «learning ability» and «self-learning» as the main prerequisites for an individual's learning capacity within the framework of lifelong learning. Particular attention is paid to theoretical ambiguities and terminological contradictions in the interpretation of non-formal learning, which is often understood as a spontaneous, unorganized, and unconscious process. It is argued that non-formal learning is associated with the concept of «learning ability» as an individual's educational potential that can be developed through andragogical approaches. It is*

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Pavlov I., & Temiaková D., 2026

concluded that, from the perspective of andragogy, non-formal learning is an integral component of lifelong learning and requires a specific approach and appropriate support. Unlike formal and informal education, it lacks clear institutional coordination, which necessitates the use of focused andragogical tools, including systems for the validation of learning outcomes, individual support, and counselling mechanisms that connect personal experience with the educational context. Future research should focus on a deeper understanding the mechanisms of self-directed and incidental learning, as well as on identifying effective ways to support these processes in the context of professional activity, community life, and everyday practices.

Key words: *non-formal learning; in-formal learning; self-education; humility (ability to learn); andragogical intervention.*

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ САМОНАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ У НЕФОРМАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Анотація. *У статті здійснено концептуалізацію неформального навчання дорослих у контексті андрагогічної теорії та практики. Метою дослідження є аналіз теоретичних і прикладних аспектів самостійного навчання дорослих у неформальному освітньому середовищі. У процесі дослідження використано комплекс методів, зокрема теоретичний аналіз, синтез і узагальнення наукової літератури, класифікацію та моделювання, а також інтерв'ювання суб'єктів навчання й аналіз їхнього досвіду з метою з'ясування особливостей перебігу навчального процесу та чинників, що на нього впливають. Здійснено аналіз інформаційних, філософських та андрагогічних понять щодо «здатності до навчання» та «самонавчання» як основних передумов навчальних здібностей людини у процесі навчання протягом усього життя. Акцентується увага на теоретичних неоднозначних трактуваннях та термінологічних суперечностях у розумінні неформального навчання, яке часто трактується як спонтанний, неорганізований та несвідомий процес. Доведено, що неформальне навчання пов'язується з концепцією «здатності до навчання» як навчального потенціалу особистості, який можна розвивати за допомогою андрагогіки. Зроблено висновок, що з позицій андрагогіки неформальне навчання є невід'ємною складовою навчання впродовж життя та потребує специфічного підходу й належної підтримки. На відміну від формальної та інформальної освіти, воно не має чіткої інституційної координації, що зумовлює необхідність застосування цілеспрямованих андрагогічних інструментів, зокрема систем валідації результатів навчання, індивідуального супроводу та консультативних механізмів, які поєднують особистий досвід людини з освітнім контекстом. Подальші дослідження мають бути спрямовані на глибше осмислення механізмів самостійного та випадкового навчання, а також на пошук ефективних способів підтримки цих процесів у контексті професійної діяльності, громадського життя та повсякденних практик.*

Ключові слова: *неформальне навчання; інформальне навчання; самоосвіта; покірність (здатність до навчання); андрагогічне втручання.*

Problem statement and its relevance. The concept of lifelong learning is based on the triad of formal, non-formal, and informal learning (Council of the European Union, 2012). The European Union understands lifelong learning and its forms as a central project for the integration of the European Education Area, in which the Memorandum on Lifelong Learning (2000), Recommendations on Key Competences for Lifelong Learning (Council of the European Union, 2018), European Education Area (Council of the European Union, 2021), and Recommendations on Individual Learning Accounts (Council of the European Union, 2022) are the programming documents. Their initiative gives rise to theoretical concepts,

application models, policy recommendations, and interpretative frameworks of discourse on the types of lifelong learning and its support. Formal, non-formal, and informal learning should be equal in terms of program qualifications, and therefore, mechanisms for certification, validation of informal learning (formalization of informal learning and non-formalization of formal education) are created. Informal learning is understood as the result of everyday activities related to work, family life, or leisure time and is not organised or structured according to the objectives, time, or support of learning. Informal learning does not have to be merely intentional from the learner's point of view. This concept is often a scientifically discussed topic because its conceptualization is based on many theoretical starting points, and despite considerable research efforts, it is still unconvincingly anchored and interpreted.

Analysis of recent research and publications. Efforts to conceptualize informal learning undertaken by Livingstone (2002), Schugurensky (2000), and Bennett (2012) have introduced new perspectives and interpretations; however, they have not yet fully clarified this multifaceted and complex phenomenon. Solarczyk-Szwec (2024) characterizes informal learning as a culturally variable phenomenon dependent on the socio-political context, closely connected with everyday life and the diversity of learning contexts, occurring consciously, subconsciously, and unconsciously, which creates significant definitional and conceptual difficulties. Schugurensky (2000), using the categories of intentionality and awareness, distinguishes three types of informal learning: self-directed learning, incidental learning, and socialization. Self-directed learning is intentional and conscious, incidental learning is unintentional but conscious, whereas socialization (also referred to as tacit learning) involves the internalization of values, attitudes, and behaviors in everyday life that occurs unintentionally and unconsciously. Bennett (2012) reconceptualized this model into a four-dimensional matrix by adding integrative learning as a fourth dimension. The Polish scholar Pierscieniak (2023) defines this newly introduced dimension as autonomously selective learning.

The professional discourse surrounding the politically established concept of informal learning also develops in the context of criticism of European Union educational policies and practices. These policies are often interpreted as manifestations of neoliberal approaches to education, where economic utility becomes the dominant criterion for evaluating educational quality (Pupala & Kaščák, 2011). At the same time, research on non-formal adult education continues to expand. In particular, Lukianova (2021), Kravchenko (2025), and others investigate various aspects of adult learning and professional development in non-formal educational settings. Anishchenko (2025) emphasizes that the non-formal educational space plays a significant role in ensuring the continuous professional development of higher education teachers by creating flexible opportunities for lifelong learning, professional self-improvement, and adaptation to contemporary educational challenges.

Non-formal adult education is currently regarded as one of the key components of lifelong learning policies in Europe, as it provides flexible opportunities for both professional and personal development. As researchers emphasize, «Non-formal adult education represents a key pillar of lifelong learning policies in Europe» (Vaculíková et al., 2024). At the same time, its significance extends beyond the purely educational function, since non-formal education promotes active citizenship, social inclusion, and the development of sustainable societies. In this context, the statement that «Non-formal adult education contributes to sustainable social transformation» (Košmerl, 2025) appears particularly relevant. Recognition of non-formal learning has become central to European education policy (Lukianova, 2021; Andersson, Fejes, & Sandberg, 2023).

The general cultivation and academic concept of education is gradually being replaced by the priorities of vocational education and training aimed at meeting the demands of the labor market and employers.

The purpose of the article is to study the theoretical and applied aspects of adult self-directed learning in a non-formal educational environment.

Research methods. The study employed a comprehensive set of methods to ensure an in-depth investigation of both theoretical and practical aspects of self-directed adult learning in informal settings. Primarily, a theoretical analysis of various aspects of adult self-learning was conducted, alongside the synthesis and generalization of academic literature. Classification and modeling were utilized to distinguish between types of informal learning, including a reimagined Schugurensky model based on the categories of intentionality and awareness. Empirical methods included interviews with learners and an analysis of their experiences to determine how learning occurs and which factors influence it.

Presentation of the main research material. Docility represents a potential formed from multiple dispositions and develops in a person initially primarily as implicit (accidental) and explicit (intentional) learning and gradually enriched by implementing elements of self-regulation in learning about purposefully directed learning activities (self-directed learning, self-regulated learning, self-learning). The components that change the quality of self-learning (implicit and explicit) into self-directed learning can include, for example, consciously and intentionally used abilities:

- learning and intrinsic motivation;
- evaluation of one's own learning needs;
- setting a learning goal;
- the choice of teaching methods and procedures in learning;
- the choice of resources, means necessary for learning;
- monitoring and feedback on the learning process and outcomes;
- flexible changes in learning practices according to updated needs and requirements.

Human self-learning is a life function that is historically conditioned and socially and individually anchored. Self-learning is an inherent formative and creative activity for man, which is part of his evolution and a manifestation of human docility. Human self-learning is characterized as a lifelong, conscious, voluntary, planned, active, individual learning activity, which is determined by many factors (internal and external), which creates the ability to docility (learn to learn) perfected throughout life. As a result, the process of self-learning of a person leads not only to the acquisition of planned learning content (knowledge, skills, and attitudes), but also to the cultivation of his personality (trust in his own abilities, motives, will, character, ideals, values, etc.) (Pavlov, Valášková Vincejová, 2024).

Self-learning is a concept that lacks a uniform definition. In our conception, we define it broadly as an activity in which a person has taken the initiative and responsibility for his or her own learning, and can take place in formal and non-formal education, and is classified as informal learning (unorganized, unsystematic, and institutionally uncoordinated) together with incidental (accidental) and tacit (silent) learning. Unlike incidental and tacit learning, which are unintentional (tacit learning and unconscious), self-learning is intentional, conscious, and open to empirical research. The characteristic features of a self-learning person are their autonomy (I make decisions freely, on my own), responsibility (I am aware of my own value and my own goals), self-management (I take control of learning from other subjects into my own hands), activity (I consciously learn), and intrinsic motivation (what stimuli evoke my interest in learning).

Figure 1 outlines the fundamental differences between functional and intentional

learning dimensions in informal learning, where the criterion for differentiation is the degree of self-regulation in learning.

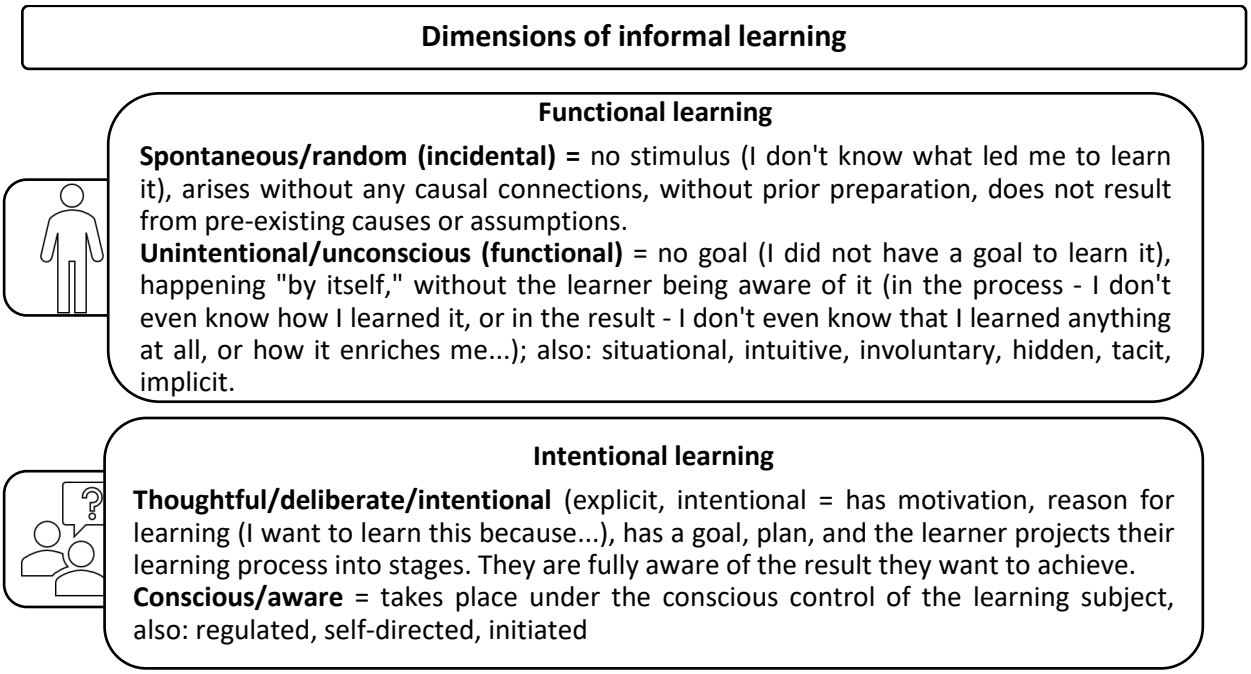

Fig. 1. Dimensions of informal learning

Source: created by authors.

In Figure 1, we outline two dimensions of informal human learning, which are complementary and from the perspective of a learning adult, but not andragogic. Both cannot be open to andragogical intervention (adult upbringing, education, and counselling is always, unlike other social influences, non-accidental, intentional, purposeful, and planned). Andragogical intervention is a planned, systematic algorithm of interventions leading to the satisfaction of the learning needs of an adult client. It is a targeted professional procedure (method, set of methods, and forms or strategies) applied in influencing adult learning processes. It is an intervention from the outside into the internal processes of management (self-management) of the learning of an adult («tea management» or «self-management» of learning processes). Lukianova highlights that non-formal adult education serves as a powerful catalyst for personal growth and self-development. This process is driven by the necessity for lifelong learning, arising from the socio-economic and cultural shifts within society (Lukianova, 2021, p. 400).

Intervention in functional learning processes is unpromising for andragogy, because it is not very accessible and locked, unconscious, and hidden. It is only during intentional learning that the adult becomes aware of their presence, because it usually requires active participation and a certain degree of self-regulation. Here, andragogy uses its proven tools, training, training, mentoring, tutoring, coaching, but also counseling in the selection, choice of providers of formal, non-formal educational activities or learning problems. Průcha (Průcha, 2014) states that new concepts are gradually being formed in the psychology of learning, which makes it possible to clarify certain aspects of informal learning processes (Průcha, 2014, pp. 71–76). The difficulty of this type of research lies in the fact that informal learning is visible, the subjects involved do not consider it as learning, the resulting knowledge is understood as part of the subject's overall ability, rather than something learned, and the subjects interviewed often

cannot explain the nature and complexity of the experience gained.

Below, we discuss three andragogical interventions in informal learning processes that have the potential to support the development of adult docility. These are individual educational accounts, which, according to a press release from the Ministry of Education, Research, Development and Youth of the Slovak Republic (*https://www.minedu.sk/slovensko-bude-mat-unikatny-system-individualnych-vzdelavacich-uctov/*) in Slovakia, from January 1, 2026, are to become a tool of individualized support for an individual, which will allow them to take over from the age of 16 (regardless of current education, social conditions, or disadvantageous factors) decision on their educational and professional development, which they can manage and finance through this instrument. This creates an opportunity to freely choose the content, place, and form of the required educational programmes from their register (they can be accredited or non-accredited, or even in the form of micro-certificates) and to finance them by accumulating funds from several sources. Individual accounts allow individuals to choose the learning activities that best suit their needs while working with a career counselor and employer. From January 1, 2026, the module of individual learning accounts on the electronic platform for citizens (https://isvd.iedu.sk/Citizens) will be accessible. The priority areas of the supported programs include the development of digital and green skills.

The second tool to support adults in learning is through counselling. Habodaszová (2022) points out that if individual educational accounts scheme to be successful, it requires counselling support (addressing information and administrative barriers and accompanying career counselling), the task of which is to help the effective selection of an educational activity about the specific situation of the applicant, such as existing skills, possible employment in the labour market, personal circumstances, etc. (pp. 54-55). This is a rather reductionist concept of adult counseling. The task of andragogy and andragogical counseling is to look for methods and forms that enable and encourage the teachability and docility of adults. Kravchenko (2025) point out that incorporating andragogical principles allows for the organization of learning in a way that ensures it is both relevant and practically significant (p. 1795).

The third tool can be described as the recognition of non-formal and informal learning outcomes (validation) (European Commission & Cedefop, 2024). It is based on a strategic vision in which the individual is the center of attention. The individual and their specific requirements and circumstances must be considered in all elements of the recognition mechanism. Although it is linked to and depends on the political, institutional, financial, technical, and legal context, each recognition mechanism must serve the individual specifically. Only by adequately capturing the knowledge, skills, and competences acquired by an individual can recognition serve the broader objectives set for the education and training system, the labour market, and society at large. There is no one-size-fits-all approach to validation, as it must serve a wide range of individual conditions and needs.

The European Validation Inventory and the evaluation of the 2012 Recommendation showed (Council of the European Union, 2012) that individuals are still largely unaware of validation opportunities for non-formal and informal learning. Validation is based on the idea that all learning, regardless of where, when, or how it takes place, is potentially valuable. Given the traditionally strong trust in formal education, this idea cannot be ignored. Promoting validation, therefore, requires a systematic effort to demonstrate the relevance of all forms of learning, in particular at work, at home, or through civic engagement, and how direct and legitimate validation can make these results more visible and accessible for further education and employment. The value of validation is not always obvious to individual users:

the processes leading to validation can be perceived as dispersed, fragmented, and often solved individually. For validation to be used more widely and to promote lifelong and lifelong learning, potential users need to see and trust the (exchange) value of validation. We see the risks of the model of validation of non-formal and informal learning outcomes in the fact that target groups of adults who show a low value orientation towards education and learning may have a fundamental problem in understanding its importance for their learning development. In the case of disadvantaged, socially excluded groups of the population on the margins of society, it is not realistic to count on their responsibility and learning autonomy, which leads to a deepening of the gap between motivated, responsible, autonomous adult learners who can use and draw from a rich range of validation mechanisms and those who cannot.

The above-mentioned tools to support adult self-learning are the subject of interest of andragogy. Benes (2014) states that andragogy is looking for ways to facilitate self-directed learning for adults, especially by counseling and diagnosing their learning styles (pp. 80–81) The point is that the adult is aware of the motives and attitudes towards learning, knows the different sources, and consciously develops learning strategies. The concept of self-directed learning changes the requirements for learners, teachers, education providers, and educational policies. The learner should be able to find out his learning needs and goals, plan, implement and evaluate the processes of his own learning, decide what he wants to learn on his own and what he wants to learn with help, maintain his concentration and motivation, as well as knowledge of various learning strategies, which also increases the demands on his personality traits and autodidactic skills. The teacher becomes more of an advisor and creator of an environment that stimulates learning, and in this spirit, the role of educational organizations as supportive, counseling, and certification facilities for self-directed learning is changing. The preference for the "didactic paradigm" of recognized models of learning support applied especially in the professional development of adults is complemented by the examination of the processes of their incidental, but also purposeful, self-directed learning. Hiemstra & Brocket (2012) acknowledge that the concept of learners' personal responsibility for their learning decisions (1991) introduced by them has been misinterpreted and misused to blame some groups of learners for not properly assuming their personal responsibility. Therefore, they reconfigured their original model of self-directed learning (Personal – Responsibility – Orientation, Model PRO, 1991) and the concepts on which it was based. The updated model (Figure 2) emphasizes the equivalence of the basic components: Person – Process – Context. Person - includes characteristics of an individual such as creativity, critical reflection, enthusiasm, life experience, life satisfaction, motivation, previous education, resilience, and self-concept. Process – involves the transaction between teaching and learning, including facilitation, learning skills, learning styles, planning, organizing, and assessing abilities, teaching styles, and technological skills. Context – includes the environmental and sociopolitical environment, such as culture, power, educational environment, finance, gender, educational climate, organizational policies, political environment, race, and sexual orientation.

Fig. 2. Person – Process – Context (PPC) Model

Source: created by authors.

The dynamic interrelationships between the three elements (as seen in Figure 2) are key to all three elements of self-directed learning and are considered essentially equally important. Although there are situations where one element can take on a larger role, overall, we believe that their impact is comparable. In the PPC model, the optimal situation for self-directed learning is most effective when the person, process, and context are in balance. In other words, the learner is highly self-directed, the teaching and learning process is set up to encourage them to take control of their own learning, and the socio-political context and learning environment promote a climate for self-directed learning.

Conclusions and further research perspectives. The discussion on informal adult learning confirms that it is an extremely complex, multi-layered, and culturally conditioned phenomenon that cannot be reduced to spontaneous or random forms of learning. Comprehensive andragogical support for lifelong learning presupposes a deep understanding of the learning processes of an adult in their entirety and the connection of these processes with the development of their docility. Traditional approaches to supporting adult learning have so far focused mainly on the offer of formal and non-formal educational activities, while there is no systematic support for self-learning as a natural and authentic form of individual development. Directly organised formal and non-formal educational programmes that do not strengthen learners' autonomy and self-regulation can lead to a weakening of their autonomy, motivation, and co-responsibility for their own learning. If we want to create an environment that encourages self-learning, we need to better understand its specifics, conditions, and contexts in adulthood. It is here that andragogy stands at the beginning of the systematic conceptualization and research of self-learning processes, to contribute to the development and optimal use of the potential of docility through its theoretical and practical interventions. Informal adult learning is an extremely complex and culturally conditioned phenomenon that cannot be reduced to spontaneous or random learning. In a broader sense, including self-directed, incidental, and tacit forms of learning, it is a natural and dynamic space for the development of human teachability – the ability to learn, adapt, and self-regulate one's own learning processes throughout one's life.

Future research should therefore focus on a deeper understanding of the mechanisms of self-directed and incidental learning and on finding ways to effectively support these processes in the context of work, community, and everyday life. Informal learning of adults thus ceases to be just a spontaneous accompanying phenomenon of everyday practice. Directives and rigidly organized opportunities for formal and non-formal education, which do not include support for further self-development (self-learning) of participants, «deactivate» their independence, autonomy, and co-responsibility for the choice of goals, progress, and

learning results. If we want to create such an offer, we need to understand what it means to learn self-learning in adulthood, what the starting points and contexts of this form of learning are. Here, andragogy stands at the beginning of a journey of conceptualization, contextualization, and research of self-learning processes, to contribute through its interventions to its optimal use for the potential of docility.

Bibliography

Кравченко, О.І. (2025). Андрагогічні засади професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю в умовах неформальної та інформальної освіти. *Вісник науки і освіти,* 10 (40), 1795–1808 https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1795-1808

Лук'янова, Л. (2021). Аналіз наукового дискурсу щодо інституалізації неформальної освіти та механізмів валідації і оцінювання результатів навчання, здобутих поза межами формальної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць,* 60, 399–410. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-399-410

Andersson, P., Fejes, A., & Sandberg, F. (2023). *Recognition of prior learning in adult education research: A systematic review*. *Adult Education Quarterly,* 73(4), 321–339. https://doi.org/10.1177/07417136221123012

Anishchenko, O. (2025). *Scientific and methodical support for the professional development of teachers of higher education institutions in the nonformal educational space. Continuing Professional Education: Theory and Practice, 85*(4), 22–32. https://doi.org/10.28925/2412-0774.2025.4.2

Beneš, M. (2014). *Andragogika.* Grada Publishing. https://www.grada.cz/andragogika-8669/

Bennett, E.E. (2012). *A four-part model of informal learning: Extending Schugurensky's conceptual model.* In *Adult Education Research Conference Proceedings* (Paper 3). New Prairie Press. https://newprairiepress.org/aerc/2012/papers/3/

Council of the European Union. (2012). *Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning (2012/C 398/01). Official Journal of the European Union, 398*, 1–5. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32012H1222(01)

Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union, C 189*, 1–13. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)

Council of the European Union. (2021). *Council Resolution of 26 February 2021 on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030) (2021/C 66/01). Official Journal of the European Union, C 66*, 1–21. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01)

Council of the European Union. (2022). *Council Recommendation of 16 June 2022 on individual learning accounts (2022/C 243/03). Official Journal of the European Union, C 243*, 26–35. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(03)

European commission & Cedefop (2024). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2023 update: Overview* report. Publications Office of the European Union. http://data.europa.eu/doi/10.2801/64271

Habodászová, Ľ. (2022). *Individual learning schemes – Recommendations for implementation in Slovakia. PP – FAR, 14*(2), 44–61. https://doi.org/10.31577/PPFAR.2022.14.007

Hiemstra, R., & Brockett, R. G. 2012. Reframing the Meaning of Self-Directed Learning: An Updated Model. *Adult Education Research Conference*. https://newprairiepress.org/aerc/2012/papers/22

Košmerl, T. (2025). *The practice of non-formal adult education for sustainable development in Slovenia*. *International Review of Education, 71*, 605–629. https://doi.org/10.1007/s11159-025-10134-9

Livinstone, D.W. (2002). Mapping the iceberg. NALL Working Paper 54, 2002. http://www.nall.ca/res/54DavidLivingstone.pdf

Pavlov, I., & Valášková Vincejová, E. (2024). *Názory na sebaučenie človeka v optike pedagógov a andragógov.* In *Zborník Edukácia 2024,* 36–48. Belianum. https://www.belianum.umb.sk/

Pierscieniak, K. (2023) Nieformalna edukacja. Nieostre zakresy, nieuchwytne znaczenia, *Rocznik Andragogiczny,* 30, 197–268. https://doi.org/10.12775/RA.2023.012

Průcha, J. (2014). *Andragogický výskum.* Grada Publishing. https://www.grada.cz/andragogicky-vyskum-14844/

Pupala, B., & Kaščák, O. (2011). *Neoliberalizmus vo vzdelávaní: Päť obrazov kritických analýz. Pedagogická orientace,* 21(1), 5–34. https://journals.muni.cz/pedor/article/view/791

Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field* (NALL Working Paper No. 19). Centre for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. http://www.nall.ca/res/19formsofinformal.htm

Solarczyk-szwec, H. (2024) O edukacji nieformalnej w polskim dyskursie andragogicznym. Przegląd konceptualizacji. *Rocznik Andragogiczny*, 31, 9–26. https://doi.org/10.12775/RA.2024.001

Vaculíková, J., Kalenda, J., & Kočvarová, I. (2024). *Participation in non-formal adult education within the European context: Examining multilayer approach*. *Frontiers in Education, 9*, 1380865. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1380865

References (translated and transliterated)

Kravchenko, O.I. (2025). Andrahohichni zasady profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv vyshchoi osvity pedahohichnoho profiliu v umovakh neformalnoi ta informalnoi osvity [Andragogical principles of professional development of scientific-pedagogical staff of higher education institutions of pedagogical profile in the conditions of non-formal and informal education]. *Visnyk nauky i osvity,* 10(40), 1795–1808. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1795-1808 [in Ukrainian].

Luk'ianova, L. (2021). Analiz naukovoho dyskursu shchodo instytualizatsii neformalnoi osvity ta mekhanizmiv validatsii i otsiniuvannia rezultativ navchannia, zdobutykh poza mezhamy formalnoi osvity [Analysis of scientific discourse on the institutionalization of non-formal education and mechanisms of validation and assessment of learning outcomes acquired outside formal education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zbirnyk naukovykh prats*, 60, 399–410. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-399-410 [in Ukrainian].

Отримано / Received: 19.01.2026.
Прорецензовано / Revised: 25.02.2026.
Схвалено до друку / Accepted: 17.03.2026.
Опубліковано / Published: 30.06.2026.

AUTHOR DECLARATIONS

Ethical Policy

The author(s) confirm that the preparation and submission of this article complied with the provisions of the Journal's Ethical Policy, as well as with the generally accepted principles of academic integrityin accordance with the recommendations of COPE (Committee on Publication Ethics).

Conflict of Interest

PolicyThe author(s) declare that there is no actual or potential conflict of interest that could have influenced the results, interpretation, or presentation of the research materials.

***Цитування*:**
Тимчук, Л. І. (2026). Центри освіти дорослих як модель ревіталізації соціокультурної інфраструктури територіальних громад. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(29), 19–39. https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.19-39

УДК 374.7:316.334.3:352
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.19-39

ЦЕНТРИ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ ЯК МОДЕЛЬ РЕВІТАЛІЗАЦІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД

***Тимчук Людмила Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича*

***Tymchuk Liudmyla**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University*

ORCID iD: http://orcid.org/0000-0002-3122-8150
E-mail: l.tymchuk@chnu.edu.ua

***Анотація.** В оглядовій статті здійснено теоретико-методологічне обґрунтування трансформації традиційної соціокультурної інфраструктури територіальних громад – бібліотек, будинків культури, клубів та інших локальних інституцій – у центри освіти дорослих у форматі освітніх хабів як інноваційної моделі розвитку громади в умовах децентралізації, цифровізації, воєнного стану та післявоєнного відновлення України. Доведено, що сучасна модель функціонування значної частини локальних соціокультурних закладів поступово втрачає суспільну ефективність, тоді як їх змістова модернізація відповідно до принципів навчання впродовж життя створює нові можливості для розвитку людського капіталу, соціальної інтеграції, громадянської активності та підвищення життєстійкості громад. На основі аналізу вітчизняних і міжнародних наукових підходів уточнено сутність центрів освіти дорослих як поліфункціональних інституцій, що поєднують освітні, соціальні, адаптаційні, культурні та громадотворчі функції. Історико-педагогічний аналіз розвитку освіти дорослих підтвердив, що локальні соціокультурні інституції історично виконували функції громадського просвітництва, соціальної мобілізації та суспільної консолідації. Обґрунтовано авторську структурно-функціональну модель трансформації соціокультурної інфраструктури у центри освіти дорослих, яка охоплює освітньо-діяльнісний, соціально-комунікативний, просторовий і результативний компоненти. Запропонована модель інтегрує андрагогічні принципи, концепції соціального й культурного капіталу, громадоцентричні підходи та сучасні європейські практики освіти дорослих. Доведено, що реалізація такої моделі дозволяє використовувати наявну інфраструктуру як стратегічний ресурс розвитку громади, забезпечуючи її ревіталізацію без створення нової ресурсно витратної мережі. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням прикладних механізмів упровадження моделі в різних типах територіальних громад України.*

***Ключові слова:** освіта дорослих; центри освіти дорослих; освітній хаб; територіальна громада; соціокультурна інфраструктура; навчання впродовж життя; ревіталізація громад.*

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Тимчук Л. І., 2026

ADULT EDUCATION CENTERS AS A MODEL FOR REVITALIZING THE SOCIO-CULTURAL INFRASTRUCTURE OF TERRITORIAL COMMUNITIES

Abstract. *The review article provides a theoretical and methodological substantiation for transforming traditional socio-cultural infrastructure – libraries, community centers, clubs, and other local institutions–into adult education centers functioning as educational hubs. This transformation is presented as an innovative community development model amidst decentralization, digitalization, martial law, and Ukraine's post-war recovery. It is demonstrated that the current operational model of many local socio-cultural institutions is gradually losing social efficiency. Conversely, modernizing their content according to lifelong learning principles creates new opportunities for human capital development, social integration, civic engagement, and community resilience. Based on an analysis of national and international scientific approaches, the essence of adult education centers is clarified as multifunctional institutions combining educational, social, adaptive, cultural, and community-building functions. A historical-pedagogical analysis of adult education development confirms that local socio-cultural institutions historically fulfilled roles in public enlightenment, social mobilization, and social consolidation. The author's structural-functional model for transforming socio-cultural infrastructure into adult education centers is substantiated, encompassing educational-activity, socio-communicative, spatial, and outcome-based components. The proposed model integrates andragogical principles, concepts of social and cultural capital, community-centered approaches, and contemporary European adult education practices. It is proven that implementing this model allows for utilizing existing infrastructure as a strategic resource for community development, ensuring revitalization without creating a resource-intensive new network. Perspectives for further research involve developing applied mechanisms for implementing the model in various types of Ukrainian territorial communities.*

Key words: *adult education; adult education centers; educational hub; territorial community; socio-cultural infrastructure; lifelong learning; community revitalization.*

Постановка проблеми, її актуальність. Актуальність дослідження зумовлена комплексом взаємопов'язаних соціальних, інституційних та освітніх трансформацій, що відбуваються в Україні на рівні територіальних громад. У сучасних умовах дедалі виразніше виявляється криза традиційної моделі функціонування соціокультурної інфраструктури, яка проявляється у поступовій втраті функціональної ефективності бібліотек, сільських клубів, будинків культури та інших локальних інституцій. Формально зберігаючи статус культурно-освітніх осередків, вони дедалі меншою мірою виконують роль активних центрів розвитку громади, що зумовлено трансформацією інформаційного середовища, зміною культурних практик населення, зростанням нових освітніх і соціальних потреб, а також недостатнім рівнем матеріального, кадрового й організаційного забезпечення. Особливо гостро ця проблема проявляється у сільських територіях, де такі інституції часто залишаються єдиними осередками культурного життя, проте їхній ресурсний потенціал і зміст діяльності нерідко не відповідають сучасним суспільним запитам.

Ситуація суттєво ускладнюється в умовах децентралізації, коли відповідальність за функціонування та розвиток соціокультурної інфраструктури значною мірою передано територіальним громадам. За браку належних фінансових, кадрових і управлінських ресурсів це часто призводить або до формального збереження розгалуженої, але малоефективної мережі закладів, або до поступового функціонального згортання частини з них. За таких умов особливої актуальності набуває питання не стільки механічного утримання наявної інфраструктури, скільки її змістовної модернізації відповідно до сучасних потреб громади, розвитку людського

капіталу та підвищення соціальної стійкості.

Аналітичні дослідження підтверджують наявність цього структурного виклику. Зокрема, М. Крат у межах проєкту «Трансформація бібліотек в сучасні центри розвитку громад» переконливо доводить, що збереження традиційної моделі функціонування бібліотек без концептуального оновлення не забезпечує їхньої реальної ролі як осередків розвитку громади (Крат, 2017, с. 4). Такий висновок є релевантним і щодо ширшого спектра соціокультурних інституцій, включаючи клубні заклади та будинки культури, які без модернізації поступово втрачають потенціал активних центрів громадського розвитку.

Унаслідок цього значна частина традиційних соціокультурних установ трансформується у формально діючі структури зі зниженим рівнем суспільної затребуваності, обмеженою відвідуваністю та застарілими форматами діяльності. Показово, що ще до повномасштабної війни лише 27 % населення оцінювали можливості для культурного розвитку у своїй громаді як достатні, тоді як у сільській місцевості ці показники були критично нижчими (Сільські клуби, 2019). Це свідчить не лише про ресурсний дефіцит, а про системну проблему доступності освіти, культурного розвитку та соціального включення дорослого населення, особливо в межах малих територіальних громад.

Військова агресія росії проти України істотно загострила зазначені проблеми, спричинивши масштабні руйнування інфраструктури, внутрішнє переміщення населення, посилення соціальної напруги, психологічного навантаження та суттєве зростання потреб у професійній перекваліфікації, соціальній адаптації, громадянській інтеграції й психологічній підтримці дорослого населення. У цих умовах значно посилюється суспільний запит на доступні локальні простори, здатні поєднувати функції безперервного навчання, соціальної підтримки, психологічної стабілізації, розвитку нових компетентностей і зміцнення життєстійкості громади. Таким чином, сучасні кризові обставини не лише виявили структурні слабкості традиційної соціокультурної інфраструктури, а й об’єктивно актуалізували необхідність її системної модернізації відповідно до нових соціальних, освітніх і безпекових реалій.

Паралельно трансформується структура освітніх потреб дорослого населення, яка дедалі більше орієнтується на безперервне навчання, розвиток цифрових компетентностей, громадянську освіту, професійну мобільність, психологічну підтримку та соціальну адаптивність. Традиційні соціокультурні заклади у своєму нинішньому форматі переважно не забезпечують повноцінного задоволення цих потреб, що актуалізує пошук нових інституційних моделей їх функціонування.

У цьому контексті особливої ваги набуває освіта дорослих як гнучка, відкрита та соціально орієнтована система, що виконує не лише освітню, а й адаптаційну, інтеграційну, стабілізаційну та громадотворчу функції. Відтак бібліотеки, будинки культури, клуби та інші локальні соціокультурні осередки доцільно розглядати як потенційну інституційну основу для створення сучасних центрів освіти дорослих (далі ЦОД) – багатофункціональних освітніх хабів, заснованих на принципах навчання впродовж життя, розвитку громади, соціальної інтеграції та підвищення суспільної стійкості. Такий підхід відкриває перспективи не лише змістовної модернізації наявної інфраструктури, а й її перетворення на стратегічний ресурс розвитку територіальних громад у сучасних умовах.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Сучасний науковий дискурс переконливо засвідчує посилення уваги до освіти дорослих як стратегічно важливого напряму суспільного розвитку в умовах безперервних соціальних трансформацій. У сучасних дослідженнях вона дедалі частіше постає не лише як складова системи безперервного навчання, а як багатофункціональний механізм розвитку людського капіталу, соціальної адаптації, громадянської участі та зміцнення суспільної стійкості. Концептуальні, андрагогічні та інституційні засади розвитку освіти дорослого населення ґрунтовно висвітлено у працях Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Аніщенко, О. Огієнко та інших науковців, які обґрунтовують освіту дорослих як важливий ресурс особистісного, професійного й суспільного розвитку (Аніщенко, 2018; Lukianova & Nychkalo, 2019; Огієнко, 2008).

Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний із вивченням центрів освіти дорослих як провідних інституцій неформальної освіти. У науковому доробку О. Аніщенко, С. Прийми, О. Волярської, О. Пастушок центри освіти дорослих розглядаються як перспективна форма інституціоналізації освіти дорослого населення, здатна інтегрувати освітні, культурні, соціальні та громадські функції (Аніщенко, 2018; Прийма, 2016; Волярська, 2019; Волярська & Пастушок, 2016). У фокусі заявленої проблеми цінним є висновок про доцільність використання вже наявної соціокультурної інфраструктури – бібліотек, музеїв, закладів культури, громадських організацій – як бази для розвитку таких центрів, що суттєво розширює потенціал модернізації громади без створення нової ресурсно затратної мережі.

Практичні аспекти функціонування центрів освіти дорослих активно висвітлюються у публікаціях К. Пивоварської, О. Стефанюк, А. Федчишиної та інших дослідників, які переконливо демонструють здатність ЦОД ефективно діяти як осередки професійного розвитку, перекваліфікації, цифрової грамотності, психологічної підтримки, соціальної інтеграції та громадянської активності (Пивоварська & Стефанюк, 2023; Федчишина, 2024). Особливої актуальності такі функції набули в умовах воєнного стану, коли освіта дорослих перетворюється на важливий інструмент соціальної стабілізації, адаптації населення та зміцнення громадянської стійкості.

Важливими концептуальними орієнтирами залишаються міжнародні та європейські підходи, зокрема програмні документи DVV International, у яких освіта дорослих визначається як суспільне благо та спільна відповідальність держави, громади й громадянського сектору (Центри освіти, 2011). Йдеться про утвердження освіти дорослих як органічної складової демократичного поступу, чинника соціальної згуртованості й розвитку громадянської суспільства.

Паралельно у сучасних наукових дослідженнях активно формується концепція освітніх хабів як інноваційної моделі розвитку громади. У працях О. Гриценчук, І. Озьмінської, Т. Сенко, а також у міжнародних дослідженнях освітні хаби трактуються як багатофункціональні середовища, що поєднують цифрову освіту, професійну мобільність, громадянську активність, соціальну інтеграцію, локальне партнерство та інституційну модернізацію (Гриценчук, 2020; Озьмінська, 2023; Сенко, 2022). Водночас більшість наявних досліджень зосереджується переважно на окремих аспектах функціонування хабів, не формуючи цілісної педагогічної моделі трансформації локальної соціокультурної мережі у систему освіти дорослих.

Прикладні дослідження М. Крата та О. Бережної, присвячені реформуванню бібліотек, будинків культури й інших локальних інституцій, також переконливо засвідчують поступове переосмислення ролі традиційної соціокультурної інфраструктури у напрямі її багатофункціоналізації (Крат, 2017; Бережна, 2018).

Однак у більшості таких досліджень переважає управлінський, культурологічний або проєктно-практичний підхід, тоді як педагогічний потенціал цих трансформацій як системної моделі освіти дорослих залишається недостатньо концептуалізованим.

Вагомою платформою для теоретичного осмислення, аналітичного узагальнення та практичного вивчення трансформації соціокультурної інфраструктури громад в Україні виступають дослідницькі, аналітичні та освітньо-практичні ініціативи аналітичного центру Cedos, діяльність якого зосереджена на питаннях сталого розвитку громад, соціальної згуртованості, освітньої доступності та ревіталізації локальних просторів. Окремої уваги в українському контексті заслуговує досвід проєкту Community reBuilding, реалізованого Cedos у партнерстві з Ukraine-Moldova American Enterprise Fund (Горчинська, 2024). Проєкт переконливо засвідчив, що бібліотеки здатні трансформуватися з традиційних інформаційних установ в інклюзивні простори соціальної взаємодії, освіти, психологічної підтримки, громадського розвитку та локальної консолідації. Практичні результати цієї ініціативи підтверджують високу ефективність бібліотек як осередків соціального відновлення, розвитку людського потенціалу та зміцнення життєстійкості громад в умовах війни й післякризового відновлення.

Підтвердженням актуальності трансформації соціокультурної інфраструктури у простори освіти дорослих виступають також професійно-практичні ініціативи Cedos, спрямовані на впровадження освітніх програм у громадських і культурних центрах. Зокрема, семінар «Як запроваджувати освіту для дорослих у громадських та культурних центрах» засвідчив зростання суспільного та професійного інтересу до розвитку локальних інституцій як платформ безперервного навчання, соціальної інтеграції та розвитку громад (Cedos, 2024). Це підтверджує формування в Україні системного професійного середовища, орієнтованого на інтеграцію освіти дорослих у ширшу модель соціокультурної ревіталізації територіальних громад.

Таким чином, сучасна наука накопичила вагомий теоретичний і практичний матеріал щодо освіти дорослих, функціонування центрів освіти дорослих, освітніх хабів та модернізації соціокультурної інфраструктури. Водночас проблема цілісного теоретико-методологічного обґрунтування трансформації традиційної соціокультурної мережі територіальних громад у багатофункціональні центри освіти дорослих як інструменту ревіталізації громади залишається недостатньо розробленою. Це зумовлює актуальність подальших досліджень, спрямованих на створення відповідної концептуальної моделі, адаптованої до умов децентралізації, воєнних викликів та післявоєнного відновлення України.

Мета, завдання дослідження. *Метою* дослідження є теоретико-методологічне обґрунтування трансформації традиційної соціокультурної інфраструктури територіальних громад – бібліотек, будинків культури, клубів та інших локальних інституцій – у багатофункціональні центри освіти дорослих у форматі освітніх хабів як інноваційної моделі розвитку громади в умовах децентралізації, війни та післявоєнного відновлення України.

Відповідно до поставленої мети передбачено: здійснити комплексний аналіз сучасного стану, ключових викликів і суспільної потреби в модернізації соціокультурної інфраструктури територіальних громад України; узагальнити теоретичні підходи до освіти дорослих, центрів освіти дорослих та освітніх хабів у вітчизняному й міжнародному науковому дискурсі; дослідити історико-педагогічний досвід розвитку освіти дорослих як підґрунтя для сучасного переосмислення локальних соціокультурних інституцій; визначити концептуальні, андрагогічні, соціально-педагогічні та інституційні засади трансформації бібліотек, клубів і будинків культури у

сучасні центри освіти дорослих; розробити концептуальну модель освітнього хабу як багатофункціонального простору розвитку громади; окреслити перспективи впровадження моделі центрів освіти дорослих у систему розвитку територіальних громад України.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження, зокрема: теоретичний аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел – для вивчення сучасного стану проблеми; історико-педагогічний метод – для дослідження еволюції освіти дорослих і ролі локальних просвітницьких інституцій; порівняльно-педагогічний аналіз – для зіставлення вітчизняного та міжнародного досвіду; структурно-функціональний метод – для обґрунтування моделі трансформації соціокультурної інфраструктури у центри освіти дорослих; прогностичний метод – для визначення перспектив розвитку освітніх хабів; а також міждисциплінарний підхід, який забезпечив інтеграцію андрагогічних, соціально-педагогічних, культурологічних і громадоцентричних концепцій у цілісну дослідницьку модель.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим теоретико-методологічним підґрунтям дослідження є звернення до міжнародного та вітчизняного історико-педагогічного досвіду, що дозволяє розглядати сучасну трансформацію соціокультурної інфраструктури не як ситуативну реформаторську ініціативу, а як закономірне продовження історично апробованих моделей розвитку освіти дорослих. Як переконливо засвідчують праці Н. Ничкало, Л. Лук'янової, О. Аніщенко та інших дослідників, сучасна концепція безперервного навчання ґрунтується на розумінні освіти як стратегічного ресурсу розвитку людського капіталу, соціальної інтеграції, громадянської активності та суспільної стійкості (Ничкало, 2001; Лук'янова, 2019, 2020; Аніщенко, 2018, 2022). У межах цієї парадигми освіта дорослих постає не лише інструментом професійної підготовки, а комплексним механізмом розвитку особистості, громади й суспільства загалом.

У цьому контексті особливого значення набуває європейська традиція освіти дорослих, витоки якої пов'язують із діяльністю данського мислителя, письменника, політика й протестантського теолога Н. Ф. С. Ґрундтвіга (1783-1872). Він обґрунтував суспільну необхідність створення народноосвітніх інституцій для широких верств населення та заклав концептуальні засади народної вищої школи як моделі освіти дорослих, орієнтованої на підготовку людини до життя, розвиток громадянської свідомості, моральних орієнтирів, культурної зрілості й суспільної відповідальності (Тимчук, 2005, с. 12). Ґрундтвігівська концепція «школи для життя» стала однією з фундаментальних основ європейської системи освіти дорослих, започаткувавши історично апробовану модель локальних освітніх інституцій як осередків суспільного розвитку, культурного відродження та громадянської консолідації.

Поширення ідей Ґрундтвіга з середини XIX століття сприяло активному розвитку народноосвітніх інституцій у багатьох країнах Європи та Америки, орієнтованих на навчання широких верств населення. Народні вищі школи, народні університети, просвітницькі товариства та освітні курси для дорослих поступово утверджувалися як важливі інструменти суспільного розвитку, демократизації, соціальної інтеграції та культурного піднесення. Це дає підстави розглядати освіту дорослих як історично сформовану поліфункціональну систему, органічно пов'язану з розвитком громади та суспільною модернізацією.

Український історико-педагогічний досвід переконливо засвідчує аналогічні тенденції. Праці Л. Березівської, Л. Вовк, І. Воробець, Н. Коляди, Є. Поточни доводять, що впродовж XIX – початку XX століття під впливом європейських просвітницьких

моделей в Україні сформувалася розгалужена мережа інституцій освіти дорослих, яка охоплювала народні школи, недільні та вечірні школи, повторно-додаткові школи, читальні, бібліотеки, народні будинки, культурно-просвітницькі товариства, народні університети, публічні лекції та професійні курси (Березівська, 1999; Вовк, 1994; Воробець, 2001; Коляда, 2004; Поточни, 1999). Ця система забезпечувала не лише освітні потреби населення, а й виконувала функції культурного розвитку, громадянського становлення, соціальної мобілізації та суспільної консолідації.

Значущими для поглибленого обґрунтування досліджуваної проблематики є також результати наших власних історико-педагогічних досліджень розвитку освіти дорослих на Буковині – регіоні, який тривалий час розвивався у складних соціально-політичних, економічних і культурних умовах Австро-Угорської імперії, а нині є невід'ємною складовою України (Тимчук, 2005). Проведене дисертаційне дослідження, засноване на широкій джерельній базі, архівних матеріалах, крайовій періодиці, історико-педагогічній документації та аналізі просвітницьких практик кінця XIX – початку XX століття, дозволило не лише реконструювати еволюцію системи освіти дорослого населення, а й виявити глибинні соціально-педагогічні механізми, актуальні й у сучасних умовах.

Попри часову дистанцію, опрацьовані матеріали мають не лише історико-ретроспективну, а й виразну прикладну цінність, оскільки ілюструють типові виклики, з якими територіальні громади стикаються й сьогодні: соціальну нерівність, обмежений доступ до освіти, культурну маргіналізацію, економічну нестабільність, потребу в громадянській консолідації, професійній адаптації населення та пошуку ефективних локальних механізмів подолання кризових явищ. Історико-педагогічний досвід Буковини переконливо засвідчує, що розвиток локальних просвітницьких осередків – народних читалень, товариств, курсів, народних університетів, професійної освіти – може виступати дієвим механізмом подолання соціальних криз, формування внутрішніх ресурсів розвитку та зміцнення суспільної стійкості громади.

Проведений аналіз показав, що наприкінці XIX – на початку XX століття на Буковині сформувалася цілісна система громадської освіти дорослого населення, яка охоплювала курси для неписьменних, народні читальні, просвітницькі товариства, професійні курси, народні університети та інші форми неформального навчання. Принципово важливо, що ця система функціонувала не лише як механізм передачі знань, а як комплексний ресурс розвитку громади, спрямований на підвищення освітнього рівня населення, розвиток професійних компетентностей, громадянської свідомості, культурного потенціалу та соціальної стійкості. Освітні ініціативи мали переважно громадський, самодіяльний характер і розвивалися «знизу» завдяки активній взаємодії селянства, учительства, духовенства, місцевої інтелігенції та громадських організацій.

Показовою в цьому контексті була діяльність народних читалень, які функціонували не як формальні книгозбірні, а як поліфункціональні осередки освіти, самоосвіти, соціальної мобілізації та громадського розвитку. Їх призначення полягало не лише у поширенні грамотності, а й у пробудженні освітніх потреб населення, підготовці до самоосвіти, підвищенні загальної та професійної культури. У крайовій пресі того часу наголошувалося, що читальня має бути «школою, що має учити, як красше жити в світі, як боротись о хліб насущний» (Як ввести рух, 1913, с. 2). Такий підхід засвідчує, що читальні розглядалися як інституції практичного вдосконалення життєвих стратегій людини, розвитку соціальної компетентності, громадянської зрілості та активної участі в суспільному житті. Водночас провідні діячі буковинського просвітницького руху безпосередньо пов'язували освіту з економічним розвитком,

моральним удосконаленням і соціальною відповідальністю населення.

Окрему наукову цінність становить діяльність народного університету в Чернівцях, організованого за ініціативи С. Смаль-Стоцького на основі цілеспрямованого вивчення європейського досвіду освіти дорослих, насамперед моделі народних вищих шкіл Ґрундтвіга, що передбачала не лише передачу знань, а формування свідомого, активного громадянина через поєднання освіти, культури, громадянської участі та духовного розвитку (Тимчук, 2005, с. 126–132). Народний університет у Чернівцях став українською адаптацією цієї моделі, зорієнтованою на розвиток світогляду, національної свідомості, соціальної активності та громадянської відповідальності дорослого населення. Досвід практичної реалізації цих ідей на початку XX століття сьогодні доцільно розглядати як історично підтверджений доказ того, що локальні освітні інституції можуть ефективно функціонувати як багатофункціональні центри освіти дорослих, розвитку громади та суспільної консолідації.

Важливим структурним компонентом цієї історичної моделі стало активне використання мистецьких практик в освітньо-просвітницькій діяльності. Результати історико-педагогічного аналізу переконливо доводять, що залучення музики, театру, літературно-музичних вечорів, масових культурних форм і народних свят не мало допоміжного чи випадкового характеру, а виступало організаційно необхідним елементом роботи з дорослою аудиторією. Саме мистецькі форми створювали емоційно безпечне, привабливе й довірливе освітнє середовище, забезпечували широке залучення населення до культурно-освітнього життя та водночас здійснювали цілеспрямований вплив на духовний розвиток особистості, формування моральних орієнтирів, естетичної культури й національної самосвідомості. Таким чином, мистецтво в системі освіти дорослих виконувало не лише культурну, а й потужну соціально-педагогічну функцію.

Особливе місце в цій системі посідав театральний рух, який сучасники розглядали як один із найбільш дієвих засобів морального, соціального та громадянського впливу на доросле населення. У крайовій пресі наголошувалося: «Театр і уморальнить, і просвітить, і дасть певні життєві орієнтири» (Спостереження з театральної вистави, 1905, с. 3). Таке трактування засвідчує високий рівень усвідомлення театру не лише як форми дозвілля, а як потужного ресурсу морального виховання, формування соціальних цінностей, громадянської свідомості та критичного осмислення суспільних процесів. Театральні вистави органічно інтегрувалися з іншими мистецькими формами – хоровим співом, декламацією, літературно-музичними вечорами, народними святами, обрядами та масовими культурними заходами. У результаті формувалася комплексна культурно-освітня модель, що забезпечувала стійке залучення дорослого населення до процесів самоосвіти, соціальної консолідації та розвитку громади.

Мистецько-освітня діяльність мала також виразний соціально-виховний потенціал. Вона активно використовувалася як інструмент боротьби з алкоголізмом, формування тверезого способу життя, морального вдосконалення та зміцнення нових соціальних норм. Наведені історичні приклади переконливо свідчать, що культурно-освітні практики виконували функцію не лише просвіти, а й соціального оздоровлення громади. Подальшим розвитком цієї інтегративної традиції стала т. зв. «жива газета», яка поєднувала лекційні, театралізовані, дискусійні та інформаційні форми роботи, стимулюючи активну участь населення (Тимчук, 2005, с. 117–118). У сучасному науковому контексті такі форми можуть розглядатися як історичні прототипи фасилітованого громадського діалогу, публічних консультацій і соціального партнерства.

Результати проведеного історико-педагогічного аналізу дають підстави стверджувати, що соціокультурна інфраструктура Буковини на межі XIX–XX століть функціонувала як ефективна система освіти дорослих, соціальної інтеграції, культурного розвитку та громадської консолідації. Історичний досвід регіону доводить, що локальні соціокультурні інституції – народні читальні, просвітницькі товариства, професійні курси, народні університети – успішно виконували функції освітніх, громадських, культурних і соціально-консолідаційних центрів. Це створює наукове підґрунтя для сучасного переосмислення потенціалу бібліотек, клубів, будинків культури та інших локальних інституцій як основи для формування центрів освіти дорослих, громадських освітніх хабів і просторів соціального відновлення територіальних громад.

Сучасна наукова парадигма освіту дорослих інтерпретує як важливий механізм розвитку людського капіталу, соціальної інтеграції, підвищення адаптивності населення та сталого розвитку громад. У межах концепції навчання впродовж життя (*lifelong learning*) вона дедалі більше виходить за межі формальної освіти, інтегруючись у простір неформального та інформального навчання (Лук'янова, 2019; Ничкало, 2001). За такого підходу освіта дорослих постає стратегічним суспільним ресурсом, що забезпечує особистісний, професійний і громадянський розвиток, соціальну стабільність та суспільну стійкість.

У цьому вимірі особливо важливого значення набувають центри освіти дорослих як провідні інституції неформальної освіти, здатні інтегрувати освітні, соціальні, культурні та громадотворчі функції. Вони дедалі частіше розглядаються як ефективний інституційний механізм розвитку громади, що забезпечує доступність освітніх послуг, підтримку соціальної мобільності, розвиток громадянської активності та зміцнення локальної соціальної стійкості.

Відповідно до п. 4 статті 25 проєкту Закону України «Про освіту дорослих» (2022), центр освіти дорослих визначається як юридична особа публічного чи приватного права або структурний підрозділ юридичної особи, основним видом діяльності якого є надання послуг у сфері освіти дорослих. Основною метою діяльності ЦОД визначено забезпечення освітніх потреб дорослого населення сільських, селищних і міських територіальних громад. Такі центри можуть створюватися органами місцевого самоврядування як юридичні особи публічного права або як структурні підрозділи закладів освіти, культури, фізичної культури і спорту, охорони здоров'я комунальної форми власності тощо (Верховна Рада України, 2022). Це нормативно-правове положення створює важливу інституційну основу для розвитку ЦОД як системного елементу сучасної освітньої та соціокультурної політики громади.

Як зазначають науковці (Аніщенко, Лук'янова, & Прийма, 2017; Лук'янова, 2020), система освіти дорослого населення в Україні представлена широким спектром формальних і неформальних інституцій – громадськими організаціями, клубами, професійними курсами, закладами культури, а також центрами освіти дорослих, створеними на базі закладів освіти, бібліотек, музеїв, будинків культури, інших державних і громадських структур. Водночас Л. Лук'янова підкреслює, що попри різноманітність таких форм ця система залишається недостатньо цілісною через розрізненість більшості суб'єктів, їхнє функціонування переважно у форматі тимчасових проєктів і відсутність належної інституційної координації, що ускладнює формування комплексної моделі освіти дорослих (Лук'янова, 2020, с. 147–149). За таких умов розвиток центрів освіти дорослих є одним із найбільш перспективних напрямів системної інституціоналізації освіти дорослого населення в Україні.

В європейському контексті концепція центрів освіти дорослих набуває ще більш широкого суспільного змісту. Так, у програмному документі DVV International «Освіта як суспільна відповідальність» (2011) наголошується, що освіта дорослих є суспільним благом, а її розвиток має підтримуватися державою, громадами та міжнародними партнерами. Багаторічна президентка Німецької асоціації освіти дорослих Р. Зюссмут підкреслювала, що центри освіти дорослих є місцями соціальної інтеграції, які «не розділяють, а об'єднують» (Центри освіти дорослих, 2011, с. 2). Така позиція концептуально посилює розуміння ЦОД не лише як провайдерів освітніх послуг, а як відкритих соціально значущих просторів, покликаних забезпечувати розвиток громадянського суспільства, суспільну згуртованість і демократичну стійкість громад.

Сучасна людиноцентрична парадигма освіти дорослих суттєво розширює функціональне розуміння ЦОД. У цьому вимірі освіта дорослих орієнтована не лише на професійну перепідготовку чи підвищення кваліфікації, а на комплексний розвиток особистості, що охоплює самореалізацію, громадянську участь, соціальну згуртованість, культурну інтеграцію та формування здатності до навчання впродовж життя. Відтак ЦОД постають не просто провайдерами освітніх послуг, а поліфункціональними соціально-освітніми інституціями, покликаними забезпечувати розвиток людського капіталу, соціальну інтеграцію, громадянське зміцнення та підтримку сталого розвитку громади.

Вагому теоретико-методологічну основу розвитку ЦОД в Україні сформовано науковцями відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, які ще у 2016 році започаткували системний міждисциплінарний аналіз проблеми створення й розвитку центрів освіти дорослих. У працях О. Аніщенко та С. Прийми ЦОД визначаються як відкриті освітні простори та осередки соціальної інтеграції різних категорій дорослого населення, що враховують культурно-освітні, професійні та особистісні потреби дорослих (Аніщенко, 2018; Прийма, 2016). Дослідники наголошують, що розвиток мережі ЦОД є світовим освітнім трендом, а власне центри належать до найбільш ефективних інституційних форм реалізації концепції безперервної освіти.

О. Аніщенко обґрунтовує центри освіти дорослих як багатофункціональні провайдери неформальної освіти, здатні функціонувати на базі закладів освіти, культури, громадських організацій та структур місцевого самоврядування, забезпечуючи широкий спектр освітніх, культурно-просвітницьких, консультативних і соціально-інтеграційних послуг відповідно до потреб територіальних громад (Аніщенко, 2022, с. 22–27). У такій логіці ЦОД постають не лише освітніми структурами, а важливими осередками розвитку громадянського суспільства, соціальної згуртованості, локальної стійкості.

Важливим для теоретичного осмислення є запропонована дослідницею типологія моделей функціонування ЦОД в Україні, яка охоплює самостійні інституції неформальної освіти, центри на базі громадських організацій, структурні підрозділи закладів освіти, бібліотек, музеїв і закладів культури, соціальні підприємства, університети третього віку та центри активного довголіття (Аніщенко, 2018, с. 26). Така класифікація переконливо засвідчує інституційну гнучкість ЦОД, їхню адаптивність до різних соціальних умов і здатність ефективно інтегруватися в уже наявну соціокультурну інфраструктуру громади. Саме тому особливо значущим постає висновок про доцільність створення сучасних центрів освіти дорослих на базі існуючих бібліотек, музеїв, будинків культури, громадських та інших локальних інституцій. Така модель відкриває реальні можливості не лише для змістовної модернізації традиційної соціокультурної мережі без створення нових ресурсно витратних структур, а й для її

стратегічної трансформації у багатофункціональні осередки розвитку громади.

Практичний вимір функціонування ЦОД у сучасних українських умовах розкрито у працях О. Волярської та О. Пастушок, які акцентують увагу на найбільш ефективних організаційних моделях діяльності таких центрів. Дослідниці обґрунтовують, що однією з найбільш результативних для українських реалій є модель центру освіти дорослих, створеного на базі громадської організації, діяльність якого ґрунтується на андрагогічному підході та орієнтується на широкий спектр освітніх потреб населення. До пріоритетних напрямів діяльності таких центрів вони відносять організаційно-технологічний супровід освіти різних категорій дорослого населення, розроблення освітніх програм, моніторинг освітніх потреб, а також реалізацію соціалізаційних і громадських проєктів (Волярська & Пастушок, 2016, с. 53).

О. Волярська також окреслює ключові завдання центрів освіти дорослих у громаді, серед яких – аналіз сучасних тенденцій розвитку освіти дорослих, вивчення культурно-освітніх потреб населення, упровадження інноваційних освітніх технологій, організація соціалізаційних заходів та взаємодія з державними, соціальними й громадськими інституціями (Волярська, 2019, с. 324). Таким чином, ЦОД постають не лише як освітні майданчики, а як комплексні соціально-освітні середовища, здатні поєднувати навчальні, інтеграційні, адаптаційні та громадотворчі функції.

У цьому контексті особливого значення набуває багатофункціональність центрів освіти дорослих, яка забезпечує компенсаторне навчання, професійне вдосконалення, розвиток соціальних, цифрових і мовних компетентностей, адаптацію населення до трансформацій ринку праці, підтримку громадянської активності та зміцнення соціальної згуртованості. Відповідно, сучасні ЦОД реалізують широкий спектр освітніх напрямів – від культурно-мистецької освіти, творчих студій і туристично-краєзнавчої діяльності до професійно орієнтованих програм, що охоплюють мовну підготовку, цифрову грамотність, перекваліфікацію, правову освіту, відповідальне батьківство та соціальну адаптацію вразливих категорій населення. Це підтверджує, що ЦОД дедалі виразніше постають як стратегічний інструмент розвитку людського капіталу, модернізації соціокультурної інфраструктури та зміцнення стійкості територіальних громад.

Українські дослідження практичної діяльності центрів освіти дорослих суттєво конкретизують зазначені теоретичні положення. Зокрема, К. Пивоварська та О. Стефанюк розглядають центри освіти дорослих як багатофункціональний освітній простір, що виходить далеко за межі суто освітньої діяльності (Пивоварська & Стефанюк, 2023, с. 181–183). Дослідниці переконливо доводять, що сучасний центр освіти дорослих забезпечує не лише набуття нових знань, компетентностей і професійних навичок, а й виступає важливим осередком формування соціальних зв’язків, підвищення психологічної стійкості населення, інтеграції вразливих соціальних груп, розширення професійної мобільності та загальної соціальної адаптації громадян (Пивоварська & Стефанюк, 2023, с. 184–186). У такому підході центр освіти дорослих постає як локальний простір комплексного розвитку громади, здатний ефективно поєднувати освітню, соціальну, психологічну та інтеграційну функції. Авторки також наголошують, що результативність функціонування центрів освіти дорослих безпосередньо залежить від сформованого партнерського середовища, яке передбачає системну взаємодію з органами місцевого самоврядування, закладами вищої освіти, міжнародними донорськими структурами та громадським сектором, а також чітку орієнтацію на актуальні соціально-освітні потреби конкретної громади (Пивоварська & Стефанюк, 2023, с. 185–186).

Вагомими є також висновки К. Пивоварської та О. Стефанюк щодо функціонування центрів освіти дорослих в умовах сучасних кризових викликів, зокрема повномасштабної війни, коли такі інституції суттєво розширюють традиційний спектр своєї діяльності, набуваючи функцій реінтеграції внутрішньо переміщених осіб, психологічної підтримки, професійної перекваліфікації, соціальної стабілізації та зміцнення життєстійкості громади (Пивоварська & Стефанюк, 2023, с. 186–187). Практичний досвід Полтави переконливо демонструє, що сучасні центри освіти дорослих здатні ефективно функціонувати як локальні освітні хаби громади, органічно поєднуючи освітній розвиток із ширшими завданнями соціальної підтримки, громадянської консолідації та підвищення територіальної стійкості. Така практика суттєво посилює наукове обґрунтування концепції трансформації соціокультурної інфраструктури територіальних громад у багатофункціональні центри освіти дорослих.

Подальше розширення теоретичного аналізу забезпечує звернення до європейського досвіду діяльності центрів освіти дорослих. Зокрема, у дослідженні А. Федчишиної наголошується, що в європейській практиці центри освіти дорослих виконують стратегічно важливі функції, пов’язані не лише з професійною перепідготовкою дорослого населення, а й із розвитком цифрових компетентностей, забезпеченням інклюзивного навчання, громадянської освіти, сприянням зайнятості та підтримкою психологічного добробуту населення (Федчишина, 2024, с. 115–118). Такий підхід засвідчує, що сучасні центри освіти дорослих у розвинених країнах інтегровані в ширші системи економічного розвитку, університетської освіти, ринку праці та соціальної політики, виконуючи роль важливого інструменту суспільної адаптації та конкурентоспроможності (Федчишина, 2024, с. 119–121).

Англійська модель переконливо демонструє, що центри освіти дорослих можуть виступати не периферійними освітніми структурами, а стратегічними інституціями розвитку людського капіталу, здатними забезпечувати ефективну відповідь на виклики цифровізації, економічної мобільності, соціальної інклюзії та змін на ринку праці. Це суттєво підсилює аргументацію щодо доцільності впровадження аналогічних моделей у сучасних українських громадах.

Отже, сучасні наукові дослідження та практичний досвід дозволяють розглядати центри освіти дорослих як поліфункціональні інституції неформальної освіти, що забезпечують безперервний особистісний, професійний, соціальний і громадянський розвиток дорослого населення через освітні, культурні, адаптаційні та інтеграційні практики. Їхня діяльність сприяє розвитку людського капіталу, соціальній інтеграції, підвищенню конкурентоспроможності населення, зміцненню громадянського суспільства та сталому розвитку територіальних громад. У такому вимірі модель центрів освіти дорослих постає не лише ефективною формою організації неформальної освіти, а концептуально й практично обґрунтованою основою модернізації традиційної соціокультурної інфраструктури України – бібліотек, будинків культури, клубів та інших локальних інституцій – відповідно до сучасних суспільних потреб і стратегічних завдань розвитку громад.

Подібна логіка закономірно актуалізує звернення до концепції освітнього хабу як сучасної моделі трансформації, здатної інтегрувати потенціал наявної локальної інфраструктури з новими освітніми, соціальними, цифровими та громадотворчими функціями.

Наукові джерела засвідчують, що освітній хаб дедалі частіше розглядається як інноваційна модель розвитку громади, яка поєднує цифровізацію освітнього середовища з модернізацією локальної соціокультурної інфраструктури. Зокрема, О. Гриценчук, аналізуючи міжнародний досвід Нідерландів, Бельгії та України, визначає

цифрові освітні хаби як важливу складову інформаційно-цифрового навчального середовища, що забезпечує громадянську освіту, розвиток цифрових компетентностей, доступ до відкритих ресурсів, медіаграмотність і безперервне навчання (Гриценчук, 2020, с. 341–345). У такому підході хаб постає інтегрованою платформою, яка поєднує цифрові технології, освітні ресурси, консультативні сервіси та механізми громадянської участі.

В українських реаліях І. Озьмінська розглядає освітній хаб як інноваційний центр навчання в умовах воєнного стану, здатний забезпечувати неперервність освіти, професійну перекваліфікацію, підтримку внутрішньо переміщених осіб, розвиток цифрової грамотності, мовну підготовку, психологічну підтримку та соціальну адаптацію населення (Озьмінська, 2023, с. 262–264). Такий підхід засвідчує, що освітні хаби трансформуються у багатофункціональні осередки локальної стійкості, де поєднуються освітні, соціальні, культурні, адаптаційні й волонтерські напрями діяльності (Озьмінська, 2023, с. 265–266). Важливо, що подібні моделі можуть ефективно реалізовуватися на базі бібліотек, громадських просторів та інших наявних ресурсів громади, посилюючи їхню роль як центрів суспільної консолідації та розвитку.

Соціокультурний вимір функціонування хабів ґрунтовно розкриває Т. Сенко, трактуючи їх як простори концентрації ресурсів, навчання, партнерства, комунікації та розвитку соціального капіталу (Сенко, 2022, с. 35–37). У такому контексті освітній хаб постає не периферійним елементом інфраструктури, а активним центром розвитку локальної спільноти, здатним продукувати нові суспільні практики, посилювати громадянський потенціал і сприяти суспільній згуртованості (Сенко, 2022, с. 38–40).

Узагальнюючи викладене, маємо підстави стверджувати, що в сучасному науковому баченні освітній хаб постає не абстрактним інноваційним концептом, а конкретною багаторівневою моделлю трансформації соціокультурної інфраструктури, яка поєднує цифрову освіту, професійний розвиток, соціальну підтримку, психологічну стійкість і громадотворчі функції. Саме тому трансформація бібліотек, будинків культури, клубів та інших локальних інституцій у центри освіти дорослих у форматі освітніх хабів виступає стратегічно обґрунтованим напрямом довгострокового розвитку територіальних громад.

Історико-педагогічні дослідження розвитку освіти дорослих свідчать, що локальні громадські інституції історично вже виконували функції центрів просвітництва, соціальної мобілізації, культурного розвитку та громадської консолідації. Це дає підстави розглядати сучасну модернізацію соціокультурної сфери не як ситуативну реформаторську ініціативу, а як закономірне продовження історично апробованих моделей розвитку громади, адаптованих до актуальних суспільних викликів.

Практичний досвід функціонування українських центрів освіти дорослих у кризових умовах засвідчує високий потенціал такої трансформації. Реальні кейси діяльності ЦОД у Сумах, Львові, Миколаєві, Нікополі, Полтаві, Вінниці, Мелітополі, Новояворівській громаді демонструють, що центри освіти дорослих здатні не лише зберігати освітню функцію, а й суттєво розширювати її через інтеграцію психологічної підтримки, розвитку цифрової грамотності, професійної перекваліфікації, підтримки внутрішньо переміщених осіб, волонтерства та формування громадянської стійкості (Аніщенко, 2022). Фактично такі інституції вже функціонують як багатофункціональні освітні хаби громади.

Сучасна українська практика також підтверджує ефективність цієї моделі через успішні кейси модернізації бібліотек та інших локальних просторів у межах проєкту Community reBuilding (Cedos у партнерстві з Ukraine-Moldova American Enterprise Fund), де соціокультурна інфраструктура трансформується у центри спільнототворення,

освіти, підтримки, інтеграції та розвитку громади (Горчинська, 2024). Зокрема, бібліотеки у громадах Чернівецької області, а також у Чорткові, Городку, Овручі, Барській та інших громадах були модернізовані у багатофункціональні простори, що поєднують освітню діяльність, громадянську активність, психологічну підтримку, інклюзивність, культурний розвиток, підтримку ветеранів, внутрішньо переміщених осіб та інших соціальних груп.

Аналіз розглянутих практик дає підстави стверджувати, що бібліотечна та ширша соціокультурна інфраструктура здатна ефективно трансформуватися у сучасні центри освіти дорослих та освітні хаби. У такому форматі вони виконують не лише традиційні культурно-просвітницькі функції, а й відіграють важливу роль у розвитку місцевих громад, зміцненні їхньої соціальної стійкості, розвитку людського капіталу, підтримці процесів післякризового відновлення. У цьому контексті модернізація традиційних локальних інституцій у багатофункціональні освітньо-громадські центри постає не лише актуальною реформою, а стратегічним напрямом довгострокового розвитку територіальних громад України.

Синтез сучасних наукових підходів, історичного досвіду й міжнародних практик дозволяє обґрунтувати *авторську модель трансформації соціокультурної інфраструктури територіальних громад у центри освіти дорослих у форматі освітніх хабів як цілісну системну конструкцію* (табл. 1).

Таблиця 1

Структура авторської моделі трансформації соціокультурної інфраструктури територіальних громад у центри освіти дорослих

Компоненти моделі	Зміст, функції	Очікувані результати
Освітньо-діяльнісний	Організація програм безперервного навчання, професійної перекваліфікації, розвитку цифрових компетентностей, громадянської освіти.	Підвищення рівня знань і навичок дорослого населення; розвиток людського капіталу.
Соціально-комунікативний	Інтеграція різних груп населення, соціальна підтримка, психологічна стабілізація, розвиток громадянської активності.	Зміцнення соціальної згуртованості; підвищення життєстійкості громади.
Просторовий	Використання бібліотек, клубів, будинків культури як освітніх хабів; створення доступних локальних просторів для навчання й взаємодії.	Ревіталізація наявної інфраструктури без потреби у створенні нової мережі; підвищення доступності освіти.
Результативний	Оцінка ефективності діяльності ЦОД, моніторинг результатів (у сферах освіти, соціальної інтеграції, культури).	Зростання громадянської участі, професійної мобільності, соціальної інтеграції; стратегічний розвиток громади.

Складено автором особисто.

У таблиці 1 увиразнено чотири компоненти авторської моделі, а також логіку її побудови: від освітньої діяльності та соціальної інтеграції – до просторової організації і вимірюваних результатів. Вважаємо за доцільне наголосити, що в основу моделі покладено ідеї про перехід від традиційного статичного закладу до динамічного

освітньо-комунікативного середовища, здатного гнучко реагувати на змінні суспільні потреби, соціальні виклики, стратегічні перспективи розвитку громади. Концептуальна цілісність запропонованої моделі забезпечується міждисциплінарним синтезом андрагогічних, соціально-педагогічних, громадоцентричних, культурологічних та інституційних підходів, що дозволяє розглядати модернізацію локальної інфраструктури не як суто організаційне оновлення, а як комплексну соціально-освітню трансформацію, спрямовану на розвиток людського, соціального й культурного капіталу громади.

Методологічно визначальними для запропонованої моделі є класичні положення андрагогіки, сформульовані М. Ноулзом, який обґрунтував специфіку навчання дорослих через принципи самоспрямованості, практичної орієнтації, актуальності освітніх потреб і безпосереднього зв'язку навчання з реальними життєвими завданнями (Knowles, 1980, pp. 43–57). У поєднанні з ідеями Е. Ліндемана, який розглядав освіту дорослих не лише як інструмент індивідуального розвитку, а як механізм демократизації суспільства, громадянської активізації та розвитку місцевих спільнот (Lindeman, 1926, p. 38), формується освітньо-діяльнісний компонент моделі. У цьому вимірі освітній хаб постає як простір практичного розв'язання реальних життєвих, професійних і соціальних викликів мешканців громади через адаптивні програми, орієнтовані на розвиток цифрової грамотності, професійної мобільності, психологічної підтримки, громадянської освіти, правової просвіти, здоров'язбереження й самоосвіти.

Вагоме значення для інституційної легітимізації запропонованої моделі мають напрацювання О. Аніщенко, яка обґрунтувала типологію центрів освіти дорослих і довела можливість їх ефективного функціонування як у межах самостійних освітніх структур, так і на базі бібліотек, музеїв, будинків культури, громадських організацій та інших соціокультурних інституцій (Аніщенко, 2018, с. 23–28). Її концепція підтверджує доцільність використання наявної інфраструктури територіальних громад як ресурсної основи для розвитку освіти дорослого населення, посилюючи аргументацію щодо практичної реалізації запропонованої моделі (Аніщенко, 2018, с. 29–31; Anishchenko, 2022).

Соціально-комунікативний компонент трансформації ґрунтується на ідеях Е. Венгера щодо розвитку «спільнот практик», у межах яких навчання розглядається як процес соціальної участі, партнерської взаємодії та спільного вироблення знань (Wenger, 1998). У такій логіці освітній хаб постає не лише місцем здобуття знань, а відкритим простором суспільної консолідації, міжкультурного діалогу, міжпоколінної взаємодії та розвитку соціальної активності. Відповідно до європейської традиції освіти дорослих, така модель орієнтується на посилення громадянського суспільства, соціальної згуртованості та локальної стійкості через інтеграцію освітніх, соціальних і комунікативних функцій.

Просторовий компонент моделі науково корелює з концепцією *«third place» (третього місця)* американського соціолога Р. Ольденбурга, згідно з якою бібліотеки, клуби й громадські центри можуть функціонувати як відкриті простори соціальної взаємодії, неформальної комунікації та суспільного розвитку поза межами дому й роботи (Oldenburg, 1989). У поєднанні з концепцією «communities of practice» (спільноти практики) це дозволяє розглядати модернізовану соціокультурну інфраструктуру як багатофункціональне освітньо-комунікативне середовище, де фізичний і цифровий простір набуває стратегічного соціально-педагогічного значення, стимулюючи творчість, довіру, партнерство та розвиток локальних практик.

Кінцевий результат трансформації визначається через результативний компонент моделі, який доцільно обґрунтовувати теорією соціального капіталу Р. Патнема та концепцією культурного капіталу П. Бурдьє (Bourdieu, 1986; Putnam, 2000). У цьому

контексті освітні хаби постають не лише механізмами розвитку людського капіталу, а й інструментами зміцнення горизонтальних зв'язків, довіри, громадянської активності, культурного потенціалу та загальної конкурентоспроможності територіальної громади. Відповідно, модернізація соціокультурної інфраструктури спрямовується на формування стійкого освітнього середовища, здатного забезпечувати довгострокову життєстійкість громади.

Практична реалізація такої моделі передбачає виконання низки ключових функцій центрів освіти дорослих у громаді. В освітньо-розвивальній сфері йдеться про розвиток цифрової, фінансової та громадянської грамотності, професійну перекваліфікацію, мовну підготовку. Соціально-адаптивний напрям охоплює підтримку психологічної стійкості населення, інтеграцію внутрішньо переміщених осіб, сприяння зайнятості та конкурентоспроможності. Інтеграційний вимір передбачає стимулювання міжпоколінної взаємодії, міжкультурного діалогу та локальної стабільності. Діагностико-методична функція полягає у виявленні реальних освітніх потреб населення, інформаційній підтримці самоосвіти та побудові індивідуальних траєкторій розвитку.

Таким чином, авторська модель трансформації соціокультурної інфраструктури у центри освіти дорослих у форматі освітніх хабів має системний, концептуально цілісний характер. Інтеграція класичних андрагогічних положень, сучасних українських концепцій інституціоналізації ЦОД, європейських моделей соціально інтегрованої освіти дорослих, просторових концепцій розвитку громади, теорій соціального й культурного капіталу та історичних традицій народної освіти забезпечує високий рівень наукової аргументованості запропонованої моделі. Це дозволяє розглядати її як перспективну концептуальну основу модернізації соціокультурної інфраструктури України в умовах децентралізації, війни та післявоєнного відновлення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження засвідчило, що трансформація традиційної соціокультурної інфраструктури територіальних громад – бібліотек, будинків культури, клубів та інших локальних інституцій – у центри освіти дорослих у форматі освітніх хабів є концептуально й стратегічно обґрунтованою відповіддю на виклики децентралізації, цифровізації, соціально-економічних змін, воєнного стану та післявоєнного відновлення України. Аналіз сучасного стану соціокультурної сфери показав зниження ефективності традиційної моделі функціонування локальних культурно-освітніх закладів, тоді як їх модернізація відповідно до принципів навчання впродовж життя створює реальні можливості для розвитку людського капіталу, соціальної інтеграції та зміцнення життєстійкості громад.

Узагальнення вітчизняних і міжнародних підходів до розвитку освіти дорослих, центрів освіти дорослих та освітніх хабів дало підстави визначити сучасні ЦОД як поліфункціональні інституції, що поєднують освітні, соціальні, адаптаційні, культурні та громадотворчі функції. Їх діяльність охоплює не лише професійне навчання чи перекваліфікацію, а й розвиток громадянської активності, соціальної згуртованості, цифрової грамотності, психологічної підтримки та локального розвитку.

Історико-педагогічний аналіз довів, що локальні соціокультурні інституції традиційно виконували функції громадського просвітництва, соціальної мобілізації, культурного розвитку та суспільної консолідації. Це підтверджує, що сучасна трансформація бібліотек, клубів і будинків культури у багатофункціональні центри освіти дорослих спирається на історично апробовані моделі громадського розвитку.

На основі структурно-функціонального аналізу обґрунтовано авторську модель трансформації соціокультурної інфраструктури у центри освіти дорослих у форматі освітніх хабів, яка охоплює освітньо-діяльнісний, соціально-комунікативний,

просторовий і результативний компоненти. Модель інтегрує андрагогічні принципи, соціально-педагогічні механізми, громадоцентричні підходи, концепції соціального й культурного капіталу та сучасні європейські практики. Практична реалізація запропонованої моделі забезпечує модернізацію наявної соціокультурної мережі без створення нової інфраструктури, перетворюючи її на багатофункціональний простір безперервної освіти, професійного розвитку, соціальної адаптації, підтримки вразливих груп, громадянської активізації та соціальної стабілізації.

Стратегічним пріоритетом державної, регіональної та місцевої політики має стати не формальне збереження застарілих інституцій, а їх змістова модернізація відповідно до сучасної концепції освіти дорослих, у якій соціокультурна інфраструктура розглядається як ключовий ресурс розвитку громади, суспільної стійкості та післявоєнного відновлення.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням: механізмів упровадження авторської моделі трансформації соціокультурної інфраструктури в територіальних громадах з урахуванням їхньої регіональної специфіки, ресурсного потенціалу, демографічних особливостей; діагностичного інструментарію для оцінювання освітніх потреб дорослого населення, ефективності освітніх хабів та їхнього впливу на розвиток людського й соціального капіталу; нормативно-правового забезпечення ЦОД, міжсекторального партнерства, фінансової стійкості, цифровізації та розвитку змішаних форматів навчання. Перспективним напрямом є також апробація структурно-функціональної моделі в практиці територіальних громад і дослідження потенціалу освітніх хабів у соціальному відновленні, підтримці вразливих груп населення й післякризовому розвитку громад.

Список використаних джерел

Аніщенко, О.В. (2018). Моделі центрів освіти дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 1*(14), 22–36. https://www.adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/21

Аніщенко, О.В. (2022). Неформальна освіта дорослих в умовах російсько-української війни: стан, проблеми і перспективи розвитку. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 21*(1), 18–34. https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.18-34

Аніщенко, О., Лук'янова, Л. & Прийма, С. (2017). Неформальна освіта дорослих – освітній тренд XXI століття. *Рідна школа*, 11–12, 3–7. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710422/

Бережна, К.С. (2018). *Публічні бібліотеки України: вектори модернізації в інформаційному суспільстві* (Дисертація кандидата наук із соціальних комунікацій). Харківська державна академія культури. Інституційний репозитарій ХДАК. http://lib-hdak.in.ua/vydannya/dysertatsiyi/item/berezhna-k-s

Березівська, Л.Д. (1999). *Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – початок XX ст.)*. Київ: Молодь.

Бібліохаб як сучасний бібліотечний простір. (2021). Запорізька обласна універсальна наукова бібліотека. https://zounb.zp.ua/resourse/zaporizkyy-kray/zaporizhzhya-bibliotechne/fahova-osvita/bibliohab-yak-suchasnij-bibliotechnijprostir

Буковинські товариства рускі. (1893). *Буковина (Чернівці), 8*, 3.

Верховна Рада України. (2022, 22 лютого). Закон України «Про освіту дорослих» (Проєкт). https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/pubFile/1216182

Вовк, Л.П. (1994). *Історія освіти дорослих в Україні: Нариси*. Київ: Український педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова.

Волярська, О. & Пастушок, О. (2016). Особливості розвитку освіти дорослих у європейських країнах. *ScienceRise: Pedagogical Education, 7*(3), 51–54. https://doi.org/10.15587/2519-4984.2016.74342

Волярська, О. (2019). Особливості діяльності центрів освіти дорослих в Україні. *Професійна і неперервна освіта: польсько-український науковий щорічник, 4*, 324. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729425

Воробець, І.В. (2001). *Освіта дорослих у Галичині (1891–1939 рр.)* (Дисертація кандидата педагогічних наук).

Горчинська, В. (2024, 4 листопада). Бібліотеки України як центри спільнототворення: Досвід проєкту Community reBuilding. *Публічна бібліотека територіальної громади. Блог Національної бібліотеки України імені Ярослава Мудрого*. https://oth.nlu.org.ua/?p=10397

Гриценчук, О.О. (2020). Цифрові освітні хаби для підтримки громадянської освіти як складова інформаційно-цифрового навчального середовища: досвід Нідерландів, Бельгії та України. *Інформаційні технології і засоби навчання, 79*(5), 341–360. https://doi.org/10.33407/itlt.v79i5.4048

Коляда, Н.М. (2004). *Розвиток недільних шкіл в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.)* (Дисертація кандидата педагогічних наук). Київ.

Крат, М. (2017). *Реформування системи публічних бібліотек України: досвід Великої Британії та пілотні проекти об'єднаних територіальних громад*. Київ: Благодійний фонд «Бібліотечна країна».

Лук'янова, Л. (2019). Освіта впродовж життя в умовах інформаційно-технологічного суспільства. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 1*(15), 10–20. https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.10-20

Лук'янова, Л. (2020). *Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та зарубіжжі*. Київ: ТОВ «Юрка Любченка». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736567/

Ничкало, Н.Г. (2001). Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 1*, 9–22.

Огієнко, О.І. (2008). *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах*. Суми: Еллада-S.

Озьмінська, І.Д. (2023). Освітній хаб як інноваційний центр навчання в умовах воєнного стану. *Актуальні питання гуманітарних наук, 62*(2), 261–267.

Пивоварська, К., & Стефанюк, О. (2023). Центр освіти дорослих як середовище особистісного й професійного розвитку (за результатами роботи центру освіти дорослих м. Полтава у 2021 році). *Витоки педагогічної майстерності, 32*, 181–187. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2023.32.292668

Поточни, Є. (1999). *Розвиток освіти дорослих в Галичині (1867–1918 рр.)* (Автореферат дисертації доктора педагогічних наук). Київ.

Прийма, С.М. (2016). Центри освіти дорослих у контексті переосмислення місії університету. *Педагогіка та психологія, 52*, 173–186. http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/768/1/znpkhnpu_ped_2016_52_21.pdf

Сенко, Т. (2022). Хаби як інноваційна складова соціокультурного простору. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв, 4*, 35–41. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1093609

Сільські клуби мають стати новими культурними осередками громад. (2019, 19 грудня). https://silahromad.com.ua/2019/12/19/silski-klubi-mayut-stati-novimi-kulturnimi-oseredkami-gromad/

Спостереження з театральної вистави на селі. (1905). *Буковина, 17*.

Тимчук, Л.І. (2005). *Організаційно-педагогічні засади української освіти дорослих на Буковині (1869–1940 рр.)* (Дисертація кандидата педагогічних наук). Івано-Франківськ.

Федчишина, А. (2024). Особливості діяльності центрів освіти дорослих в Англії. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 4*(81), 98–105. https://doi.org/10.28925/2412-0774.2024.4.8

Центри освіти дорослих. Освіта як суспільна відповідальність (2011). (Пер. з нім.). Берлін: Deutscher Volkshochschul-Verband. http://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/Ukraina_pics/ukraine_2/centry_obrazov_vzroslykh.pdf

Шаманська, О., & Бурлака, Н. (2021). Особливості функціонування освіти дорослих в Україні. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 68*, 106–111. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2021-68-106-111

Як ввести рух і лад в наші просьвітні товариства. (1913). *Народний голос (Чернівці), 12*, 1–2.

Anishchenko, O. (2022). Bildungszentren in der Ukraine: Initiativen für eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft. *Erwachsenenbildung*, 68 (3-4), 123–127. https://doi.org/10.13109/erbi.2022.68.3-4.123

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York: Greenwood. https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf

Cedos. (2024, 16 травня). Семінар «Як запроваджувати освіту для дорослих у громадських та культурних центрах». https://cedos.org.ua/events/yak-zaprovadzhuvaty-osvitu-dlya-doroslyh-u-gromadskyh-ta-kulturnyh-czentrah/

Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago: Follett Publishing Company. https://cdn2.hubspot.net/hubfs/5381048/True_Office_Learning_February2019/PDF/a_The_%20Modern_Practice_of_Adult_Education.pdf

Lindeman, E.C. (1926). Andragogik: The method of teaching adults. *Workers' Education, 4*, 38.

Lukianova, L., & Nychkalo, N. (2019). Continuing education as a global trend and modern Ukrainian reality. *Education: Modern Discourses, 2*, 108–115. https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-13

Oldenburg, R. (1989). *The great good place: Cafes, coffee shops, community centers, beauty parlors, general stores, bars, hangouts, and how they get you through the day*. New York: Paragon House. https://raggeduniversity.co.uk/wp-content/uploads/2025/01/1_x_ThegreatgoodplaceRayOldenburg2nded.-NewYork-compressed.pdf

Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster. https://communistcaucus.com/wp-content/uploads/2021/12/Bowling-Alone.pdf

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

References (translated and transliterated)

Anishchenko, O.V. (2018). Modeli tsentriv osvity doroslykh v Ukraini [Models of adult education centers in Ukraine]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, *1*(14), 22–36. https://www.adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/21 [in Ukrainian].

Anishchenko, O.V. (2022). Neformalna osvita doroslykh v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny: stan, problemy i perspektyvy rozvytku [Non-formal adult education under the conditions of the Russian-Ukrainian war: Status, problems, and development prospects]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, *21*(1), 18–34. https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.18-34 [in Ukrainian].

Anishchenko, O., Luk'ianova, L., & Pryima, S. (2017). Neformalna osvita doroslykh – osvitnii trend XXI stolittia [Non-formal adult education is an educational trend of the XXI century]. *Ridna shkola*. 11-12, 3–7. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710422/ [in Ukrainian].

Berezhna, K.S. (2018). *Publichni biblioteky Ukrainy: vektory modernizatsii v informatsiinomu suspilstvi* [Public libraries of Ukraine: Vectors of modernization in the information society] (Candidate's dissertation). Kharkiv State Academy of Culture. http://lib-hdak.in.ua/vydannya/dysertatsiyi/item/berezhna-k-s [in Ukrainian].

Berezivska, L.D. (1999). *Osvitno-vykhovna diialnist kyivskykh prosvitnytskykh tovarystv (druha polovyna XIX – pochatok XX st.)* [Educational activities of Kyiv enlightenment societies (second half of the 19th – early 20th century)]. Kyiv, Ukraine: Molod [in Ukrainian].

Bibliohab yak suchasnyi bibliotechnyi prostir [Bibliohub as a modern library space]. (2021). Zaporizhzhia Regional Universal Scientific Library. https://zounb.zp.ua/resourse/zaporizkyy-kray/zaporizhzhya-bibliotechne/fahova-osvita/bibliohab-yak-suchasnij-bibliotechnijprostir [in Ukrainian].

Bukovynski tovarystva ruski [Bukovynian Ruthenian societies]. (1893). *Bukovyna (Chernivtsi), 8*, 3 [in Ukrainian].

Cedos. (2024, May 16). Seminar «Yak zaprovadzhuvaty osvitu dlia doroslykh u hromadskykh ta kulturnykh tsentrakh» [How to implement adult education in community and cultural centers]. https://cedos.org.ua/events/yak-zaprovadzhuvaty-osvitu-dlya-doroslyh-u-gromadskyh-ta-kulturnyh-czentrah/ [in Ukrainian].

Fedchyshyna, A. (2024). Osoblyvosti diialnosti tsentriv osvity doroslykh v Anhlii [Features of adult education centers' activities in England]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, *4*(81), 98–105. https://doi.org/10.28925/2412-0774.2024.4.8 [in Ukrainian].

Horchynska, V. (2024, November 4). Biblioteky Ukrainy yak tsentry spilnototvorennia: Dosvid proiektu Community reBuilding [Libraries of Ukraine as community-building centers: The experience of the Community reBuilding project]. *Publichna biblioteka terytorialnoi hromady. Blog Natsionalnoi biblioteky Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho*. https://oth.nlu.org.ua/?p=10397 [in Ukrainian].

Hrytsenchuk, O.O. (2020). Tsyfrovi osvitni khaby dlia pidtrymky hromadianskoi osvity yak skladova informatsiino-tsyfrovoho navchalnoho seredovyshcha: dosvid Niderlandiv, Belhii ta Ukrainy [Digital educational hubs supporting civic education as part of the informational-digital learning environment: Experience of the Netherlands, Belgium, and Ukraine]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, *79*(5), 341–360. https://doi.org/10.33407/itlt.v79i5.4048 [in Ukrainian].

Koliada, N.M. (2004). *Rozvytok nedilnykh shkil v Ukraini (druha polovyna XIX – pochatok XX st.)* [Development of Sunday schools in Ukraine (second half of the 19th – early 20th century)] (Candidate's dissertation). Kyiv, Ukraine [in Ukrainian].

Krat, M. (2017). *Reformuvannia systemy publichnykh bibliotek Ukrainy: dosvid Velykoi Brytanii ta pilotni proiekty obiednanykh terytorialnykh hromad* [Reforming the public library system of Ukraine: UK experience and pilot projects of united territorial communities]. Kyiv, Ukraine: Bibliotechna Kraina Foundation [in Ukrainian].

Lukianova, L. (2019). Osvita vprodovzh zhyttia v umovakh informatsiino-tekhnolohichnoho suspilstva [Lifelong education in the information-technological society]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, *1*(15), 10–20. https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.10-20 [in Ukrainian].

Lukianova, L. (2020). *Osvita doroslykh: suchasni stratehii i praktyky v Ukraini ta zarubizhzhi* [Adult education: Modern strategies and practices in Ukraine and abroad]. Kyiv, Ukraine: Yurko Liubchenko LLC. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736567/ [in Ukrainian].

Nychkalo, N.H. (2001). Neperervna profesiina osvita yak filosofska ta pedahohichna katehoriia [Continuing professional education as a philosophical and pedagogical category]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, *1*, 9–22 [in Ukrainian].

Ohiienko, O.I. (2008). *Tendentsii rozvytku osvity doroslykh u skandynavskykh krainakh* [Trends in adult education development in Scandinavian countries]. Sumy, Ukraine: Ellada-S [in Ukrainian].

Ozminska, I.D. (2023). Osvitnii khab yak innovatsiinyi tsentr navchannia v umovakh voiennoho stanu [Educational hub as an innovative learning center under martial law]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, *62*(2), 261–267 [in Ukrainian].

Potochny, Ye. (1999). *Rozvytok osvity doroslykh v Halychyni (1867–1918 rr.)* [Development of adult education in Galicia (1867–1918)] (Extended abstract of doctoral dissertation). Kyiv, Ukraine [in Ukrainian].

Pryima, S.M. (2016). Tsentry osvity doroslykh u konteksti pereosmyslennia misii universytetu [Adult education centers in the context of rethinking the university mission]. *Pedahohika ta psykholohiia*, *52*, 173–186. http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/768/1/znpkhnpu_ped_2016_52_21.pdf [in Ukrainian].

Pyvovarska, K., & Stefaniuk, O. (2023). Tsentr osvity doroslykh yak seredovyshche osobystisnoho y profesiinoho rozvytku (za rezultatamy roboty tsentru osvity doroslykh m. Poltava u 2021 rotsi) [Adult education center as an environment for personal and professional development (based on the results of the Poltava adult education center in 2021)]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, *32*, 181–187. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2023.32.292668 [in Ukrainian].

Senko, T. (2022). Khaby yak innovatsiina skladova sotsiokulturnoho prostoru [Hubs as an innovative component of socio-cultural space]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv*, *4*, 35–41. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1093609 [in Ukrainian].

Shamanska, O., & Burlaka, N. (2021). Osoblyvosti funktsionuvannia osvity doroslykh v Ukraini [Features of adult education functioning in Ukraine]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia*, *68*, 106–111. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2021-68-106-111 [in Ukrainian].

Silski kluby maiut staty novymy kulturnymy oseredkamy hromad [Rural clubs should become new cultural centers of communities]. (2019, December 19). https://silahromad.com.ua/2019/12/19/silski-klubi-mayut-stati-novimi-kulturnimi-oseredkami-gromad/ [in Ukrainian].

Sposterezhennia z teatralnoi vystavy na seli [Observations from a rural theatrical performance]. (1905). *Bukovyna, 17* [in Ukrainian].

Tsentry osvity doroslykh. Osvita yak suspilna vidpovidalnist [Adult education centers. Education as social responsibility]. (2011). (Trans. from German). Berlin, Germany: Deutscher Volkshochschul-Verband. http://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/Ukraina_pics/ukraine_2/centry_obrazov_vzroslykh.pdf [in Ukrainian].

Tymchuk, L.I. (2005). *Orhanizatsiino-pedahohichni zasady ukrainskoi osvity doroslykh na Bukovyni (1869-1940 rr.)* [Organizational and pedagogical foundations of Ukrainian adult education in Bukovyna (1869–1940)] (Candidate's dissertation). Ivano-Frankivsk, Ukraine [in Ukrainian].

Verkhovna Rada Ukrainy. (2022, 22 liutoho). Zakon Ukrainy «Pro osvitu doroslykh» [Law of Ukraine «On Adult Education»] (Proiekt). https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/pubFile/1216182 [in Ukrainian].

Voliarska, O. (2019). Osoblyvosti diialnosti tsentriv osvity doroslykh v Ukraini [Features of adult education centers' activities in Ukraine]. *Profesiina i neperervna osvita: polsko-ukrainskyi naukovyi shchorichnyk*, *4*, 324. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729425 [in Ukrainian].

Voliarska, O., & Pastushok, O. (2016). Osoblyvosti rozvytku osvity doroslykh u yevropeiskykh krainakh [Features of adult education development in European countries]. *ScienceRise: Pedagogical Education, 7*(3), 51–54. https://doi.org/10.15587/2519-4984.2016.74342 [in Ukrainian].

Vorobets, I.V. (2001). *Osvita doroslykh u Halychyni (1891–1939 rr.)* [Adult education in Galicia (1891-1939)] (Candidate's dissertation) [in Ukrainian].

Vovk, L.P. (1994). *Istoriia osvity doroslykh v Ukraini: Narysy* [History of adult education in Ukraine: Essays]. Kyiv, Ukraine: Ukrainian Pedagogical University named after M.P. Drahomanova [in Ukrainian].

Yak vesty rukh i lad v nashi prosvitni tovarystva [How to bring order and movement into our educational societies]. (1913). *Narodnyi holos (Chernivtsi), 12*, 1–2 [in Ukrainian].

Отримано / Received: 21.04.2026.
Прорецензовано / Revised: 01.06.2026.
Схвалено до друку / Accepted: 25.06.2026.
Опубліковано / Published: 30.06.2026.

АВТОРСЬКІ ДЕКЛАРАЦІЇ

Етична політика
Автор(и) підтверджує(ють), що під час підготовки та подання статті було дотримано положень Етичної політики журналу, а також загальноприйнятих принципів академічної доброчесності відповідно до рекомендацій COPE (Committee on Publication Ethics).

Політика конфлікту інтересів
Автор(и) заявляє(ють), що не має(ють) жодного фактичного чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати, інтерпретацію або виклад матеріалів дослідження.

***Цитування*:**
Тихоновська, М. І. (2026). Іншомовна освіта дорослих як наукова проблема і напрям андрагогічної практики. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(29), 40–51. https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.40-51

УДК 37.014.25:374.7:81’243
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.40-51

ІНШОМОВНА ОСВІТА ДОРОСЛИХ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА І НАПРЯМ АНДРАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Тихоновська Марія Ігорівна, *здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*

Tykhonovska Mariia, *Postgraduate Student of the Third (Educational and Scientific) Level of Higher Education of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine*

ORCID iD: http://orcid.org/0009-0006-8899-7328
E-mail: maryabcland@gmail.com

Анотація. *В оглядовій статті проаналізовано окремі особливості іншомовної освіти дорослих крізь призму сучасних українських і зарубіжних досліджень. Визначено, що основними підходами до окреслення специфіки іншомовної освіти є: системний (передбачає опанування потенціалу іноземної мови у навчальному, розвивальному, виховному, пізнавальному контекстах), лінгвокультурологічний (входження в культуру особистості через посередництво «занурення» в іншу мову), комунікативний (посилення практичної спрямованості навчання через комунікативні ситуації, апробацію практико орієнтованих матеріалів), андрагогічний (врахування особливостей навчання дорослих здобувачів освіти). Схарактеризовано специфіку навчання дорослих іноземним мовам: необхідність врахування суб’єктності різних категорій дорослих, їх вмотивованість вивчати іншу мову, цілей, намірів, врахування потреб ринку праці, міграційного статусу, професійних мотивів; зміна ролі викладача на тьютора; перевага партнерства; необхідність системності навчально-методичних ресурсів; необхідність високого рівня саморозвитку, відповідальності щодо опанування іноземної мови; врахування викладачем специфіки методів викладання, оцінювання, опертя на життєвий і професійний досвід тощо. Іншомовна освіта дорослих ґрунтується на пріоритетах концепції навчання упродовж життя, спрямованої на плекання багатомовної особистості з високим рівнем сформованості міжкультурної комунікативної компетентності, готової до професійної та соціальної взаємодії у кризових умовах. Обґрунтовано сутність поняття «іншомовна освіта дорослих» як інтегративної складової освіти дорослих, що забезпечує формування іншомовної комунікативної компетентності на засадах андрагогіки, безперервності й практичної спрямованості навчання з урахуванням професійних, особистісних і соціокультурних потреб громадян.*

Ключові слова*: навчання і освіта дорослих; мовна освіта; іншомовна освіта; іншомовна освіта дорослих; іншомовна компетентність.*

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов’язковим зазначенням авторства та джерела.

© Тихоновська М. І., 2026

FOREIGN-LANGUAGE ADULT EDUCATION AS A RESEARCH ISSUE AND AN AREA OF ANDRAGOGICAL PRACTICE

Abstract. *In the review article, certain features of foreign language education for adults are analyzed through the prism of modern Ukrainian and foreign research. The main approaches to defining the specifics of adult foreign language education are identified: the systemic approach (which involves mastering the potential of a foreign language in educational, developmental, educational, and cognitive contexts), the linguocultural approach (which considers cultural characteristics through immersion in another language), the communicative approach (enhancing practical foreign language proficiency through communicative situations and the use of practice-oriented materials), and the andragogical approach (taking into account the characteristics of adult learners). The specifics of teaching adults foreign languages are characterized by: the need to consider the subjectivity of different categories of adults, their motivation to learn another language, goals, intentions, labor market needs, migration status, professional motives, changes in views on fatigue; the advantage of partnership; the need for systematic educational and methodological resources; the necessity of a high level of learner autonomy; compliance with expectations regarding foreign language learning; consideration by the teacher of specific methods of instruction and assessment, reliance on life and professional experience, etc. Adult foreign language education is based on the priorities of lifelong learning, aimed at nurturing a multilingual personality with a high level of intercultural communicative competence, ready for professional and social interaction in crisis conditions. The essence of the concept of «adult foreign language education» as an integrative component of adult education is substantiated, ensuring the formation of foreign language communicative competence on the basis of andragogy, continuity, and practical orientation of learning, taking into account the professional, personal, and sociocultural needs of citizens.*

Key words: *adult learning and education; language education; foreign language education; adult foreign language education; foreign language competence.*

Постановка проблеми, її актуальність. В умовах посилення міжкультурної комунікації, трудової та академічної мобільності (Snigovska et al, 2025), розширення міжнародного співробітництва й активізації міграційних процесів проблема іншомовної освіти дорослих набуває особливої актуальності. Різні категорії дорослих залучаються до міжнародних проєктів, грантових програм, професійних стажувань, працюють за контрактами в різних країнах, вимушено мігрують тощо. У цих контекстах знання іноземних мов відіграє роль ключового інструменту забезпечення соціальної інтеграції та особистісної взаємодії, що визначає стратегічну роль іншомовної освіти у сучасному суспільстві в Україні та зарубіжжі.

Крім того, у контексті євроінтеграційного поступу України іншомовна компетентність стає необхідною складовою професійної конкурентоспроможності громадян. Зорієнтованість на стандарти Ради Європи, насамперед на «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: навчання, викладання, оцінювання» (2020), увиразнює значущість безперервного вдосконалення іншомовних мовленнєвих умінь осіб дорослого віку. В європейських документах рекомендаційного спрямування окреслено стратегію мовної освітньої політики країн Європи, яка передбачає підтримку мовного й культурного різноманіття, розвиток плюрингвальної й міжкультурної освіти, утвердження права кожного на якісну освіту, а також посилення міжкультурного діалогу, соціальної інтеграції, демократичного поступу (Council of Europe…, 2020).

Наголосимо, що сучасний ринок праці висуває до дорослого населення вимоги щодо гнучкості, здатності до перекваліфікації, міжкультурної комунікації. Володіння іноземною мовою істотно підвищує шанси на працевлаштування, кар’єрне зростання, участь у міжнародних проєктах тощо. Статистичні дані свідчать, що у 2025 р. кількість

іммігрантів у країнах Європейського Союзу досягла рекордного показника – 64,2 млн людей, що приблизно на 2,1 млн більше порівняно з 2024 роком (Собенко, 2026). Проєктуючи цей виклик на український контекст, слід зазначити, що після лютого 2022 року, у зв'язку з повномасштабним вторгненням російської федерації, орієнтовно 7,5 млн громадян України були змушені виїхати за кордон і шукати нові можливості для працевлаштування, перекваліфікації. Саме знання іноземних мов ставало визначальною перевагою у пошуку роботи, чинником успішної адаптації до нових соціально-побутових і професійних умов.

Для вимушених мігрантів, переселенців, учасників міжнародних програм іншомовна освіта є засобом соціальної адаптації, інтеграції у нові спільноти, збереження професійної самореалізації. Відповідно, проблема іншомовної освіти дорослих є актуальною, оскільки вона безпосередньо пов'язана з конкурентоспроможністю особистості, соціально-економічним розвитком держави, інтеграцією в європейський та світовий освітній простір, реалізацією концепції навчання впродовж життя.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Іншомовна освіта дорослих у сучасному науковому дискурсі розглядається як один із пріоритетних напрямів розвитку освіти впродовж життя, що поєднує теоретико-прикладні засади андрагогіки, методики навчання іноземних мов, соціокультурні виміри професійного й особистісного розвитку дорослої людини.

Проблема теорії і практики навчання дорослого населення, специфіки організації освіти різних категорій дорослих крізь призму андрагогічних студій посідає вагоме місце у працях українських дослідників (Аніщенко, Прийма, Рогушина & Гладун, 2024; Бабушко, 2024; Лук'янова, 2020 та ін.). У центрі їхньої уваги перебувають концептуальні засади освіти дорослих, визначення категорій «дорослість» і «дорослий», особливості навчальної діяльності дорослих, механізми реалізації принципів освіти впродовж життя, закономірності професійного й особистісного розвитку дорослої людини. Саме ці дослідження формують методологічне підґрунтя для осмислення іншомовної освіти як специфічного напряму андрагогічної практики.

Водночас аналіз сучасних українських і зарубіжних досліджень свідчить про поступове розширення предметного поля іншомовної освіти дорослих. Значна увага приділяється специфіці навчання іноземних мов дорослого населення та особливостям організації мовної підготовки різних категорій дорослих (Koutska, 2024), психологічним механізмам формування мотивації до вивчення іноземних мов (W. Li & S. Li, 2025), проєктуванню інклюзивного й відкритого освітнього середовища для іншомовного навчання дорослих (Słowik-Krogulec, 2019; Співак & Лук'яненко, 2025; Rastelli, Antonicelli, Iaria, Mingardi, & Pagliara, 2025).

Активно досліджуються можливості цифрових технологій, зокрема використання віртуальної реальності для розвитку іншомовної комунікативної компетентності дорослих (Wirtz, Pfenninger, Kaiser, & Ender, 2024), а також питання професійної готовності й мотивації викладачів іноземних мов до роботи з дорослими здобувачами освіти (Acosta-Manzano & Mercer, 2025).

Окремий напрям сучасних досліджень становить аналіз ролі іншомовної освіти дорослих у забезпеченні міжнародної академічної та професійної мобільності, участі у міжнародних освітніх програмах і розвитку міжкультурної взаємодії (Snigovska et al., 2025).

Попри значний науковий доробок вчених, сучасні дослідження переважно концентруються на окремих дидактичних, технологічних або психологічних аспектах навчання іноземних мов дорослих. Водночас проблема іншомовної освіти дорослих ще

не набула достатнього теоретичного осмислення як самостійний напрям андрагогічних досліджень. Недостатньо розробленими залишаються її концептуальні засади, принципи організації, закономірності навчання різних категорій дорослого населення, специфіка проєктування змісту тощо. Це й зумовлює актуальність дослідження, спрямованого на концептуалізацію іншомовної освіти дорослих як самостійної наукової проблеми та перспективного напряму андрагогічної практики.

Мета, завдання дослідження. *Мета статті* – теоретичне обґрунтування іншомовної освіти дорослих як наукової проблеми й напряму андрагогічної практики на основі аналізу сучасних наукових досліджень. У процесі конкретизації мети дослідження виокремлено такі *завдання*: схарактеризувати основні підходи до визначення специфіки іншомовної освіти; проаналізувати окремі особливості навчання дорослих іноземним мовам; уточнити зміст терміносполуки «іншомовна освіта дорослих».

Методи дослідження. Науковий пошук здійснювався із застосуванням комплексу методів, що сприяло забезпеченню цілісності отриманих результатів. Теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) використано для системного опрацювання праць українських і зарубіжних науковців, а також нормативних документів; для виокремлення теоретичних положень і підходів до іншомовної освіти дорослих у сучасному дискурсі. Дефінітивний аналіз спрямовано на дослідження понятєво-термінологічного апарату, уточнення основних дефініцій, окреслення їхніх сутнісних характеристик, що забезпечує уніфікацію термінології як необхідної умови для формування академічного дискурсу у сфері андрагогіки та мовної освіти. Здійснений порівняльний аналіз дав змогу окреслити певні акценти щодо навчання дорослих іноземним мовам в умовах нестабільності й невизначеності, що простежуються у мовній освітній практиці в Україні та зарубіжжі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті нашого наукового пошуку доцільно звернутися до поняття «дорослий» та схарактеризувати особливості навчання дорослих іноземним мовам. Так, М. Ноулз, один із засновників теорії навчання дорослих, трактує дорослість як багатовимірний феномен, що охоплює соціальний і психологічний аспекти. Соціальний аспект відображає інтегрованість особистості у систему суспільних ролей, характерних для дорослого життя. Водночас психологічний аспект пов'язаний із розвитком автономності, самосвідомості й відповідальності за власний життєвий вибір і прийняті рішень («людина є дорослою тією мірою, якою вона сприймає себе відповідальною за власне життя») (Knowles, Holton, Robinson, & Swanson, p. 24).

На наше переконання, для окреслення специфіки дорослої людини важливого значення набувають теоретичні положення, обґрунтовані Л. Лук'яновою, яка, розвиваючи ідеї М. Ноулза, доводить, що «стан дорослості характеризують за допомогою комплексу біологічних і соціальних показників, ураховуючи: хронологічний вік, що настає за дитинством і юністю; психофізіологічну зрілість; соціальну зрілість; повну громадянську дієздатність; економічну самостійність; залученість до сфери професійної (оплачуваної) праці» (Лук'янова, 2020, с. 70–71). Науковицею обґрунтовано висновок, згідно з яким окреслені чинники засвідчують, що доросла людина «є особою соціально сформованою, здатною самостійно й відповідально ухвалювати рішення, а також суб'єктом суспільно-трудової діяльності з самостійним життям (професійним, суспільним, особистим)» (Лук'янова, 2020, с. 70–71).

Вважаємо за доцільне зазначити, що самостійна, відповідальна доросла людина постійно розвивається в особистісному й професійному вимірах. Саме тому актуалізується проблема неформальної освіти дорослих у процесі зміни професії, набуття нових професійних компетенцій тощо. Відповідно, особливого значення

набуває професійно орієнтоване навчання дорослих у неформальному освітньому просторі. Про цей освітній тренд йдеться у сучасних аналітичних документах. Так, в аналітичному звіті Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD, 2023) констатовано, що нині у сфері освіти дорослих перевага надається неформальному навчанню. Статистичні дані свідчать про поступове зниження участі дорослого населення у програмах формальної освіти. У країнах ОЕСР у середньому лише 8% дорослих навчаються за такими програмами, а між циклами опитувань цей показник скоротився більш ніж на два відсоткові пункти. Водночас неформальне навчання, особливо пов'язане з професійною діяльністю, зберігає значно ширший масштаб поширення: у середньому 37% дорослих беруть участь у таких освітніх практиках. Ці дані свідчать про трансформацію освітніх пріоритетів дорослого населення, де ключовим чинником стає практична корисність, безпосередній зв'язок із робочим середовищем. Таким чином, неформальне навчання є не лише інструментом підвищення кваліфікації, а й важливим ресурсом соціальної адаптації, професійної мобільності, забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці.

Крім того, у цитованому аналітичному звіті ОЕСР підкреслюється, що сучасна освіта і навчання дорослих розглядаються передусім як професійно орієнтований процес, спрямований на осіб, які вже завершили початкову освіту й професійну підготовку та інтегрувалися у сферу трудової діяльності. Йдеться про освіту й професійну підготовку, що здійснюються з метою набуття компетентностей, необхідних для поточної або подальшої професійної діяльності. Водночас визнається, що навчання, зорієнтоване на особистісний розвиток, зокрема дозвіллєві освітні практики, також може забезпечувати дорослим цінні навички, які мають значення для ринку праці. Таким чином, сучасна концепція освіти дорослих виходить за межі вузько професійної парадигми, інтегруючи різні форми освітньої активності, що сприяють розвитку особистості та її конкурентоспроможності. Ключовими чинниками, які визначають ефективність навчання дорослих, є гнучкість освітніх програм, їхня адаптивність до змінних умов, зорієнтованість на індивідуальні потреби, вимоги ринку праці, а також урахування життєвого досвіду й професійної діяльності слухачів. Виокремлені параметри формують мотиваційне підґрунтя для залучення дорослих до навчання, забезпечуючи можливість використання потенціалу формальної, неформальної та інформальної освіти. У цьому контексті значущим є твердження П. Джарвіса (Jarvis, 1996) про те, що дорослі здобувачі освіти – це всі соціально зрілі громадяни, які беруть участь в освітній діяльності з різною мотивацією (особистісною, професійною, економічною, соціальною, культурною, громадянською, духовною).

На основі аналізу публікацій (Knowles, Holton, Robinson, & Swanson, 2020; Лук'янова, 2020; Аніщенко, Прийма, Рогушина & Гладун, 2024; Бабушко, 2024; Щербина, Рафальська, & Полодюк, 2023) узагальнюємо, що з-поміж особливостей навчання дорослих, які уможливлюють опанування іноземної мови у дорослому віці в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти, доцільно виокремити такі: опертя на принципи андрагогіки (самостійність, усвідомлена мотивація, практична значущість знань, партнерська взаємодія викладача і здобувачів); освітній процес здійснюється з урахуванням вікових, психологічних, соціальних і професійних характеристик дорослих здобувачів, їхнього життєвого досвіду, мотивації та потреб; зорієнтованість на формування іншомовної комунікативної, соціокультурної, міжкультурної та інших компетентностей, здатності ефективно взаємодіяти в багатомовному середовищі, що необхідно для особистісної самореалізації, професійної мобільності, активної участі в суспільному житті; практичної спрямованості тощо.

З метою обґрунтування сутності поняття «іншомовна освіта дорослих» окреслимо

термінологічний контекст дотичних понять. Так, теоретичний аналіз терміносполуки «іншомовна освіта дорослих» передбачає узагальнення сутнісних характеристик поняття *мовної освіти*. За визначенням О. Маленко, це «соціально-педагогічне явище, спрямоване на вивчення, збереження і відтворення національних здобутків у навчанні і вихованні особистості, а також на забезпечення відкритості системи освіти, її інтеграції у світовий освітній простір» (Маленко, 2014, с. 232). На переконання М. Вовк, мовна освіта є різновидом освіти, що передбачає вивчення рідної мови (рідномовна освіта) та іноземних мов (двомовна та багатомовна освіта) як засобів спілкування й пізнання (Вовк, 2019, с. 375). У цьому контексті іншомовна освіта є важливим складником багатомовної освіти, оскільки спрямована на розвиток мовнокомунікативної компетентності особистості в її лексичному, граматичному, соціокультурному, комунікативному вимірах. Викладене вище відображає перехід від традиційного розуміння вивчення іноземної мови як опанування мовної системи до цілісної освітньої парадигми, в якій іноземна мова розглядається як освітня дисципліна з потужним особистісно-розвивальним потенціалом. Йдеться про засіб особистісного розвитку, міжкультурної взаємодії, формування здатності до ефективної комунікації в багатомовному середовищі.

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на основних підходах до іншомовної освіти дорослих (рис. 1).

Рис. 1. Основні підходи до іншомовної освіти дорослих

Примітка: візуалізовано автором особисто.

Отже, у сучасному науковому дискурсі провідне місце посідають системний, лінгвокультурологічний, комунікативний, андрагогічний підходи до іншомовної освіти дорослих, які визначають концептуальні засади її змісту, організації, результатів навчання. Зокрема у вимірі *системного підходу* до визначення сутності іншомовної освіти важливими є положення, сформульовані І. Оніщук (2019). Науковиця розглядає іншомовну освіту як соціально-педагогічну систему, функціонування якої зумовлене історично визначеними цілями професійної освіти. На думку дослідниці, ці цілі закріплені у нормативних документах різних рівнів, що регламентують вищу педагогічну освіту, й послідовно реалізуються через систему професійної підготовки майбутніх учителів (Оніщук, 2019, с. 1–2). У цьому контексті акцент робиться на специфіці іншомовної освіти, яка полягає у пріоритеті формування культуромовних особистостей, здатних використовувати потенціал різних мов для особистісно-професійного розвитку.

У процесі концептуалізації системного підходу Є. Громов (2020) пропонує багатовимірну модель іншомовної підготовки, що охоплює кілька взаємопов'язаних аспектів, а саме: навчальний (передбачає оволодіння іноземними мовами та розвиток

іншомовної компетентності); пізнавальний (пов'язаний із засвоєнням знань про інші культури та усвідомленням необхідності міжкультурної комунікації); розвивальний (спрямований на формування інтелектуальних і творчих здібностей, тоді як виховний аспект забезпечує становлення ціннісних орієнтацій, толерантності та відкритості до культурного різноманіття). Така інтеграція різних аспектів, на думку дослідника, дозволяє розглядати іншомовну освіту як комплексну систему, що поєднує освітні, культурні й соціальні функції, створюючи умови для формування конкурентоспроможного фахівця у глобалізованому світі (Громов, 2020).

Вважаємо за доцільне наголосити на важливості *лінгвокультурологічного підходу* до визначення сутності іншомовної освіти. У цьому контексті науковці акцентують увагу на входженні в культуру особистості через посередництво «занурення» в іншу мову. Зокрема, О. Круглій пропонує розглядати іншомовну освіту як лінгвокультурну освіту, результатом якої має стати багатомовність громадян суспільства, які усвідомлюють свою приналежність до певного етносу, а також здатних самовизначитись у світі (Круглій, 2016).

Для нашого наукового пошуку важливим є висновок К. Ступака про те, що іншомовна освіта через пізнання культури створює умови для формування високого рівня міжкультурної комунікативної компетентності. Така освіта розглядається як процес, що забезпечує оволодіння іноземними мовами й культурами їхніх носіїв у спеціально організованому освітньому середовищі, де навчання має цілеспрямований характер (Ступак, 2023). У лінгвокультурологічному контексті суголосною є позиція О. Нітенко, яка підкреслює, що опанування потенціалу іноземної мови, входження в культуру через її посередництво сприяє становленню особистості як суб'єкта культури (Нітенко, 2015).

З позицій *комунікативного підходу* іншомовна освіта інтерпретується науковцями як практично зорієнтований процес, спрямований на набуття мовних компетентностей, розвиток здатності до міжкультурної взаємодії. Йдеться про іншомовну освіту як чинник, що забезпечує ефективність комунікативних зв'язків у професійній та побутовій сферах, а також формування підґрунтя для інтеграції особистості у багатокультурний простір. Так, дослідники (Щербина, Рафальська & Полодюк, 2023) наголошують, що комунікативний підхід дозволяє акцентувати на навчанні спілкуванню за допомогою мови, що вивчається; впроваджувати автентичні матеріали у практику викладання та навчання іноземної мови; надати слухачам можливості зосередитися на своїй навчальній практиці; поєднати вивчення іноземної мови з мовною діяльністю за межами навчального закладу; передбачає високий професіоналізм викладача в опануванні відповідних технік, методів.

Поряд із системним, лінгвокультурологічним і комунікативним підходами важливого значення набуває *андрагогічний підхід* як методична основа навчання (Аніщенко, 2026, с. 2), у межах якого іншомовна освіта дорослих розглядається крізь призму специфіки навчання зрілої особистості, її професійного досвіду, мотивації, практикоорієнтованих освітніх потреб. У цьому контексті іншомовна освіта й підготовка спрямовується не лише на формування та розвиток мовної компетентності, а й на забезпечення здатності дорослого до професійної, соціальної та міжкультурної взаємодії. Йдеться й про важливість активного залучення попереднього досвіду, рефлексії, зорієнтованість на прикладне використання мовних знань у реальних життєвих і професійних ситуаціях. Як свідчать результати наукових досліджень (Tardi, 2021), різноаспектна мотивація, потреби, очікування та індивідуальні освітні траєкторії дорослих співвідносяться з дидактичними принципами багатоваріантності й гнучкості методів і технологій навчання, що забезпечує адаптивність та ефективність освітнього процесу.

Відповідно, на основі теоретичного аналізу наукових джерел терміносполуку

«іншомовна освіта» пропонуємо тлумачити як цілісно організований, соціально спрямований процес навчання, виховання й розвитку особистості засобами іноземної мови, зорієнтований на формування й розвиток іншомовної комунікативної компетентності, культурної ідентичності, здатності до міжкультурної взаємодії.

Якщо екстраполювати означену терміносполуку на сферу освіти дорослих, то можемо *окреслити специфіку навчання дорослих іноземним мовам*, враховуючи суб'єктність різних категорій дорослих, їхні стратегічні цілі, вмотивованість вивчати іншу мову з урахуванням потреб ринку праці, міграційного статусу тощо. Так, A. Noemi (2008) розглядає дорослих, які вивчають англійську мову, як внутрішньо неоднорідну соціальну групу, що характеризується значною варіативністю віку, освітнього рівня (від повної відсутності формальної освіти до наявності вищої освіти, наукових ступенів), навчальних потреб, професійного й життєвого досвіду, міграційного статусу (постійні резиденти, громадяни, легальні іммігранти, біженці, особи, які отримали притулок). Водночас більшість дорослих об'єднує прагматично зумовлена мотивація до опанування іноземної мови.

А. Словік-Крогулець (Słowik-Krogulec, 2019) зазначає, що викладачі мають бути готовими до викладання іноземних мов дорослим і, відповідно, враховувати такі аспекти: добір адекватних методів викладання, оцінювання знань і вмінь, урахування стилів навчання певної вікової групи, удосконалення програм на основі досвіду й рекомендацій дорослих слухачів, а також опертя на їхній життєвий і професійний досвід. Важливим є партнерство, створення мотивуючого навчального середовища, спілкування у вільний час, зокрема і за допомогою соціальних мереж. С. Співак, І. Лук'яненко (2025) констатують, що дорослі здобувачі, які опановують іноземну мову самостійно, стикаються з низкою труднощів, головними з яких є такі: слабкість мотивації, несистемність матеріалів у наявних ресурсах, недостатність методичного супроводу з боку викладача (Співак, & Лук'яненко, с. 180).

О. Щербина, М. Рафальська, М. Полодюк (2023) наголошують на тому, що у процесі іншомовної освіти дорослих посилюються вимоги до викладача. Так, роль викладача зазнає змін: із джерела знань він перетворюється на тьютора й радника. На переконання дослідників, це є важливим чинником забезпечення якості освітнього процесу, оскільки йдеться про перехід суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії у формат партнерства, що свідчить про зниження рівня критики й водночас актуалізацію усвідомлення того, що мета навчання полягає не стільки в оцінюванні, скільки у підтримці й допомозі (Щербина, Рафальська, & Полодюк, с. 3). Доцільно зауважити, що в умовах партнерської взаємодії з викладачем дорослі здобувачі беруть на себе відповідальність за результати опанування іноземної мови, мовного матеріалу й навчальних стратегій, спираючись на власне самоусвідомлення, здатність до саморозвитку, внутрішню мотивацію до навчання.

Здійснений науковий пошук дозволяє стверджувати, що навчання дорослих іноземним мовам відповідає стратегічним пріоритетам реалізації концепції ціложиттєвого навчання, обґрунтованим у Рекомендаціях Європейського Парламенту про ключові компетенції для освіти впродовж життя (2006/962/ЄС). Згідно з цим документом, дорослі мають змогу розвивати та оновлювати свої ключові компетенції протягом усього життя, а особлива увага має приділятися цільовим групам, визначеним як пріоритетні на національному, регіональному та/або місцевому рівнях, таким як особи, які потребують оновлення своїх навичок. При цьому іноземна мова є не лише навчальною дисципліною, а й засобом особистісного розвитку, когнітивної активності, соціальної інтеграції, розвитку критичного мислення, комунікативної культури й міжкультурної толерантності. Результатом іншомовної освіти є плекання багатомовної особистості з високим рівнем міжкультурної комунікативної компетентності, готової до

професійної та соціальної взаємодії в умовах нестабільності й невизначеності.

На наше переконання, у контексті сучасних освітніх трансформацій іншомовна освіта дорослих розглядається як складник андрагогічної практики Її призначення полягає у забезпеченні конкурентоспроможності фахівця, розвитку міжкультурної комунікації, інтеграції у професійне іншомовне середовище, підтримці соціальної згуртованості в умовах посилення міжнародних інтеграційних процесів. Відповідно, у дефінітивному контексті іншомовну освіту дорослих доцільно трактувати як невід'ємну складову освіти дорослих, що сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності на засадах андрагогіки, безперервності й практичної спрямованості навчання з урахуванням професійних, особистісних і соціокультурних потреб людини.

Висновки і перспективи подальших досліджень. За результатами здійсненого наукового пошуку обґрунтовано, що в сучасних умовах особливої актуальності набуває проблема формування й розвитку іншомовної компетентності дорослих. Йдеться не лише про оволодіння мовними знаннями, навичками, а й про окреслення широких можливостей іншомовної освіти як чинника професійного зростання, забезпечення фінансового благополуччя, економічної стабільності. В умовах нестабільності й невизначеності, кризових викликів, посилення міграційних процесів іншомовна освіта дорослих відіграє роль стратегічного ресурсу, що сприяє адаптації особистості, розширенню її соціальних і професійних перспектив, посиленню соціальної згуртованості.

Конкретизовано основні підходи до окреслення специфіки іншомовної освіти визначено: системний (передбачає опанування потенціалу іноземної мови у навчальному, розвивальному, виховному, пізнавальному контекстах), лінгвокультурологічний (входження в культуру особистості через посередництво «занурення» в іншу мову), комунікативний (посилення практичної спрямованості навчання через комунікативні ситуації, апробацію практико орієнтованих матеріалів), андрагогічний (врахування особливостей здобувачів освіти як дорослих, що навчаються). Сукупність цих підходів сприяє формуванню цілісності бачення іншомовної освіти дорослих як багатокомпонентного процесу, що інтегрує когнітивні, соціокультурні, комунікативні й особистісні аспекти.

Схарактеризовано специфіку навчання дорослих іноземним мовам, що передбачає: врахування суб'єктності різних категорій дорослих, їхньої мотивації до вивчення іноземної мови, освітніх цілей, потреб ринку праці, міграційного статусу, професійних мотивів; високий рівень саморозвитку й відповідальності за результати навчання; партнерську взаємодію викладачів і здобувачів; належне навчально-методичне забезпечення; упровадження андрагогічно орієнтованих методів викладання (з опертям на життєвий досвід дорослих) та оцінювання тощо. Іншомовна освіта дорослих ґрунтується на положеннях концепції навчання упродовж життя, актуалітетах формування багатомовної особистості з високим рівнем розвитку міжкультурної комунікативної компетентності, готової до професійної та соціальної взаємодії в умовах невизначеності, кризи.

На основі аналізу наукових джерел сформульовано визначення терміносполуки «іншомовна освіта» як цілісно організованого педагогічного процесу навчання, виховання й розвитку особистості засобами іноземної мови, що спрямовано на формування іншомовної комунікативної компетентності, культурної ідентичності, здатності до міжкультурної взаємодії. Конкретизовано терміносполуку «іншомовна освіта дорослих» як інтегративну складову освіти дорослих, що забезпечує формування й розвиток іншомовної комунікативної компетентності на засадах андрагогіки, безперервності й практичної спрямованості навчання з урахуванням професійних, особистісних і соціокультурних потреб людини.

Перспективами подальших досліджень є вивчення інноваційних практик іншомовної освіти дорослих в Україні та зарубіжжі; історико-педагогічний аналіз національного досвіду розвитку іншомовної компетентності дорослого населення у другій половині XX – першій чверті XXI століття; обґрунтування ролі іншомовної освіти у системі неперервної освіти як інструменту професійної мобільності, соціальної інтеграції, формування здатності дорослої людини до навчання впродовж життя.

Список використаних джерел

Аніщенко, О.В. (2026). Андрагогічні засади професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах неформальної та інформальної освіти: За результатами наукової доповіді на засіданні Президії НАПН України, 19 лютого 2026 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, *8*(1), 1–10. https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8115

Аніщенко, О., Прийма, С., Рогушина, Ю., & Гладун, А. (2024). Індивідуальні освітні траєкторії: андрагогічні тренди в умовах цифровізації суспільства. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, *26*(2), 9–25. https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.9–25

Бабушко, С. (2024). Цифрові тенденції в освіті дорослих. Освіта для цифрової трансформації суспільства / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society: монографія, Т. 2. Київ: ТОВ «Юрка Любченка», 265–267. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742499/

Вовк, М. (2019). Рідномовна освіта як пріоритет професійного й особистісного розвитку особистості. *Навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теорія і практика: монографія*. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 365–382. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718883

Громов Є. В. (2020). *Теоретичні і методичні засади іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у вищих навчальних закладах Польщі та Чехії* : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04; Центральноукраїнський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кропивницький, 543 с.

Круглій, О. (2016). Іншомовна освіта у ВНЗ України та Польші: досвід та перспективи. *Науковий часопис Інституту Польщі Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.* https://surl.li/ysunyc

Лук'янова, Л. (2020). Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та зарубіжжі: монографія. К. : ТОВ «Юрка Любченка». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736567/

Маленко, О. (2014). Мовна освіта. *Освіта дорослих: енциклопедичний словник*. Київ: Основа, 2014.

Нітенко, О. (2015). *Іншомовна підготовка фахівців права в трицикловій системі вищої освіти (європейський досвід)*: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Оніщук, І. (2019). *Розвиток іншомовної освіти майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України (середина XX – початок XXI століття)*: 13.00.04: дис. … канд. пед. наук. Хмельницький національний університет.

Собенко, Н. (2026, 22 квітня). В ЄС нарахували рекордну кількість іммігрантів. Суспільне. Новини. https://suspilne.media/1295469-u-es-narahuvali-rekordnu-kilkist-immigrantiv/

Співак, С., & Лук'яненко, І. (2025). Особисте навчальне середовище (ОНСО) у навчанні іноземних мов для дорослих. *Information Technologies and Learning Tools*, *110*(6), 165–181. https://doi.org/10.33407/itlt.v110i6.6325

Ступак, К. Є. (2023). *Розвиток системи іншомовної освіти у Фінляндії (друга половина XX – початок XXI ст.)* (Дисертація доктора філософії). Кривий Ріг. https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/8000/1/Stupak_dis.pdf

Щербина, О., Рафальська, М. & Полодюк, М. (2023). Викладання іноземних мов для дорослих: комунікація і мотивація. *Академічні візії*, 19. https://doi.org/10.5281/zenodo.7954524

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefrhttps://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Jarvis, P. (1996). *Adult and Continuing education* (2nd ed.). London and NY., Routledge, 205 p.

Knowles, M., Holton III, E.F., Robinson, P.A., & Swanson, R.A. (2020). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (9th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429299612

Li, W., & Li, S. (2025). Senior Adult Learners' Second Language Motivation in a Chinese Context: A First Look. *The Asia-Pacific Education Researcher*. https://doi.org/10.1007/s40299-025-01065-y

Noemi, A.A. (2008). *Practitioner Toolkit: Working With Adult English Language Learners*. National Center for Family Literacy; Center for Applied Linguistics. Louisville, KY, and Washington, DC. https://www.academia.edu/102563831/Practitioner_Toolkit_Working_with_Adult_English_Language_Learners

OECD. (2023). *Trends in adult learning: New data from the 2023 survey of adult skills* (Getting Skills Right). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/ec0624a6-en

Pikhart, M., Klimova, B., Cierniak-Emerych, A., & Dziuba, S. (2021). Psychosocial rehabilitation through intervention by second language acquisition in older adults. *Journal of Psycholinguistics Research*, *50*(5), 1181–1196. https://doi.org/10.1007/s10936-021-09805-z

Rastelli, S., Antonicelli, G., Iaria, B., Mingardi, P., & Pagliara, F. (2025). Adult second language acquisition under negligible exposure and no instruction: A self-paced reading study on adjuncts obligatory control. *Journal of Second Language Studies*, 1–39. https://doi.org/10.1075/jsls.00053.ras

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). (2006). *Official Journal of the European Union*, L 394, 10–18. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962

Słowik-Krogulec, A. (2019). Developing efficient foreign language classroom environment for older adult learners. *Journal of Education Culture and Society*, *10*(2), 189–200. https://doi.org/10.15503/jecs20192.189.200

Snigovska, O., Babych, V., Boiko, A., Kharkovskiy, Y., & Petliaieva, V. (2025). Sociolinguistic aspects of foreign language teaching in the context of international education. *Revista Eduweb*, *19*(4), 86–98. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.04.6

Tardi, G. (2021). The adult foreign language learner: Some proposals for andragogical language teaching. *Studi di Glottodidattica, 6*, 91–102. https://doi.org/10.15162/1970-1861/1253

Wirtz, M.A., Pfenninger, S.E., Kaiser, I., & Ender, A. (2024). Sociolinguistic competence and varietal repertoires in a second language: A study on addressee-dependent varietal behavior using virtual reality. *The Modern Language Journal*, *108(2)*, 385–411. https://doi.org/10.1111/modl.12918

References (translated and transliterated)

Anishchenko, O. V. (2026). Andrahohichni zasady profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv vyshchoi osvity v umovakh neformalnoi ta informalnoi osvity: Za rezultatamy naukovoi dopovidi na zasidanni Prezydii NAPN Ukrainy, 19 liutoho 2026 r. [Andragogical foundations of professional development of academic and teaching staff in higher education institutions under conditions of non-formal and informal education: Based on the results of the scientific report at the meeting of the Presidium of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, February 19, 2026]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 8(1), 1–10. https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8115 [in Ukrainian].

Anishchenko, O., Pryima, S., Rohushyna, Yu., & Hladun, A. (2024). Indyvidualni osvitni traiektorii:

andrahohichni trendy v umovakh tsyfrovizatsii society [Individual educational trajectories: Andragogical trends in the conditions of digitalization of society]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, *26*(2), 9–25. https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.9–25 [in Ukrainian].

Babushko, S. (2024). Tsyfrovi tendentsii v osviti doroslykh [Digital trends in adult education]. In *Osvita dlia tsyfrovoi transformatsii suspilstva* [*Education for digital transformation of society*] (Vol. 2, pp. 265–267). TOV «Yurka Liubchenka». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742499/ [in Ukrainian].

Hromov, Ye. V. (2020). *Teoretychni i metodychni zasady inshomovnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv nefilolohichnykh spetsialnostei u vyshchykh navchalnykh zakladakh Polshchi ta Chekhii* [Theoretical and methodical foundations of foreign language training of future teachers of non-philological specialties in higher educational institutions of Poland and the Czech Republic] (Doctoral dissertation). Central Ukrainian State Pedagogical University [in Ukrainian].

Kruhlii, O. (2016). Inshomovna osvita u VNZ Ukrainy ta Polshchi: dosvid ta perspektyvy [Foreign language education in higher education institutions of Ukraine and Poland: Experience and prospects]. *Naukovyi chasopys Instytutu Polshchi Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky.* https://surl.li/ysunyc [in Ukrainian].

Lukianova, L. (2020). *Osvita doroslykh: suchasni stratehii i praktyky v Ukraini ta zarubizhi* [Adult education: Modern strategies and practices in Ukraine and abroad]. TOV "Yurka Liubchenka". https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736567/ [in Ukrainian].

Malenko, O. (2014). Movna osvita [Language education]. *Osvita doroslykh: entsyklopedychnyi slovnyk* [*Adult education: Encyclopedic dictionary*]. Osnova [in Ukrainian].

Nitenko, O. V. (2015). *Inshomovna pidhotovka fakhivtsiv prava v trytsykovii systemi vyshchoi osvity (ievropeiskyi dosvid)* [Foreign language training of legal professionals in the three-cycle system of higher education (European experience)] (Doctoral dissertation). Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the NAES of Ukraine [in Ukrainian].

Onishchuk, I.I. (2019). *Rozvytok inshomovnoi osvity maibutnikh vchyteliv humanitarnykh spetsialnostei u pedahohichnykh universytetakh Ukrainy (seredyna XX – pochatok XXI stolittia)* [Development of foreign language education of future teachers of humanitarian specialties in pedagogical universities of Ukraine (mid-20th – early 21st century)] (Doctoral dissertation). Khmelnytskyi National University [in Ukrainian].

Shcherbyna, O., Rafalska, M., & Polodiuk, M. (2023). Vykladannia inozemnykh mov dlia doroslykh: komunikatsiia i motyvatsiia [Teaching foreign languages for adults: Communication and motivation]. *Akademichni vizii*, 19 https://doi.org/10.5281/zenodo.7954524 [in Ukrainian].

Sobenko, N. (2026, April 22). *V YeS narahuvali rekordnu kilkist immigrantiv* [A record number of immigrants was recorded in the EU]. Suspilne Novyny. https://suspilne.media/1295469-u-es-narahuvali-rekordnu-kilkist-immigrantiv/ [in Ukrainian].

Spivak, S., & Lukianenko, I. (2025). Osobyste navchalne seredovyshe (ONSO) u navchanni inozemnykh mov dlia doroslykh [Personal learning environment (PLE) in foreign language teaching for adults]. *Information Technologies and Learning Tools*, *110*(6), 165–181 https://doi.org/10.33407/itlt.v110i6.6325 [in Ukrainian].

Stupak, K.Ye. (2023). Rozvytok systemy inshomovnoi osvity u Finliandii (druha polovyna XX – pochatok XXI st.) [Development of the foreign language education system in Finland (second half of the 20th – beginning of the 21st century)] (Dysertatsiia doktora filosofii). Kryvyi Rih. https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/8000/1/Stupak_dis.pdf

Vovk, M. (2019). Ridnomovna osvita yak priorytety profesiinoho i osobystisnoho rozvytku osobystosti [Native language education as a priority of professional and personal development of an individual]. *Navchannia doroslykh v umovakh formalnoi i neformalnoi osvity: teoriia i praktyka* (pp. 365–382). Imeks-LTD. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718883 [in Ukrainian].

Отримано / Received: 16.04.2026.
Прорецензовано / Revised: 29.05.2026
Схвалено до друку / Accepted: 22.06.2026.
Опубліковано / Published: 30.06.2026.

АВТОРСЬКІ ДЕКЛАРАЦІЇ

Етична політика

Автор(и) підтверджує(ють), що під час підготовки та подання статті було дотримано положень Етичної політики журналу, а також загальноприйнятих принципів академічної доброчесності відповідно до рекомендацій COPE (Committee on Publication Ethics).

Політика конфлікту інтересів

Автор(и) заявляє(ють), що не має(ють) жодного фактичного чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати, інтерпретацію або виклад матеріалів дослідження.

Цитування:
Леонтьєва, І. В. (2026). Екосистемний підхід до інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти в умовах сучасних викликів. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(29), 52–63. https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.52-63

УДК 378.1:37.014:001.891
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.52-63

ЕКОСИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Леонтьєва Інна Василівна, *кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітології та психолого-педагогічних наук Київського столичного Університету імені Бориса Грінченка*

Leontieva Inna, *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Educology and Psychological and Pedagogical Sciences, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University*

ORCID iD: http://orcid.org/0000-0002-8084-1912
E-mail: i.leontieva@kubg.edu.ua

Анотація. *В оглядовій статті обґрунтовано екосистемний підхід як стратегічну основу інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти в умовах сучасних викликів. На основі аналізу динаміки пошукових запитів і наукометричних даних засвідчено інтенсивне зростання наукового й практичного інтересу до феномену освітніх екосистем, що трансформуються від метафоричного використання до прикладної парадигми освітнього розвитку. Узагальнено ключові концепції, які сформували методологічне підґрунтя досліджень: модель «Triple Helix», концепт «learning ecology», підходи OECD, UNESCO. Виокремлено чотири інтелектуальні кластери проблеми у сфері вищої освіти: цифрова екосистема, підприємницька екосистема, екосистема навчання впродовж життя, соціально-психологічна екосистема. Окреслено сучасні напрями наукового дискурсу: цифровізація та інтеграція ШІ у вищу освіту; гуманістично зорієнтовані моделі інклюзивності й рівності; екологічні та мережеві підходи до навчальних просторів; трансформація ролі викладача у мережевій структурі; стратегії сталості освітніх екосистем. Показано, що глобальні виклики BANI-світу актуалізують потребу у формуванні цілісних, гнучких, інноваційних освітніх середовищ, здатних забезпечити розвиток критичного мислення, соціальної відповідальності й життєвих навичок майбутніх педагогів. Зроблено висновок, що екосистемний підхід є перспективною методологічною рамкою для модернізації вищої педагогічної освіти України, яка потребує подальшої системної інтеграції на глобальному, національному та інституційному рівнях.*

Ключові слова: *екосистемний підхід; вища педагогічна освіта; освітня екосистема; освіта дорослих; інноваційний розвиток.*

ECOSYSTEM APPROACH TO THE INNOVATIVE DEVELOPMENT OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION UNDER MODERN CHALLENGES

Abstract. *The article substantiates the ecosystem approach as a strategic foundation for the innovative development of higher pedagogical education under modern challenges.*

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Леонтьєва І. В., 2026

Based on the analysis of search query dynamics and scientometric data, the study reveals the growing academic and practical interest in educational ecosystems, which are gradually transforming from a metaphorical concept into an applied paradigm of educational development. The paper summarizes key theoretical frameworks that shaped the methodological basis of research: the «Triple Helix» model, the concept of "learning ecology," and OECD and UNESCO approaches. Four major intellectual clusters in higher education are identified: digital ecosystems, entrepreneurial ecosystems, lifelong learning ecosystems, and socio-sychological ecosystems. Current research directions are outlined, including digitalization and AI integration in higher education; humanistic models of inclusivity and equity; ecological and network approaches to learning spaces; transformation of the teacher's role within network structures; and strategies for sustainability of educational ecosystems. The study emphasizes that global BANI world challenges highlight the need for holistic, flexible, and innovative educational environments capable of fostering critical thinking, social responsibility, and life skills among future educators. It concludes that the ecosystem approach represents a promising methodological framework for the modernization of higher pedagogical education in Ukraine, requiring further systemic integration at global, national, and institutional levels.

Key words: *ecosystem approach; higher pedagogical education; educational ecosystem; adult education; innovative development.*

Постановка проблеми, її актуальність. Аналітичний огляд динаміки пошукових запитів, що репрезентують концептуальне поле поняття «освітня екосистема», упродовж останніх п'яти років засвідчує стале зростання наукового і практичного інтересу до цього феномену, а також перехід від фрагментарного осмислення до його широкого міждисциплінарного використання. Отримані результати дають підстави констатувати інтенсивну фазу становлення й поширення відповідних ідей та їх поступову трансформацію у практико зорієнтовану модель освітнього розвитку. Зокрема, узагальнюючи дані аналітичного вебсервісу Google Trends, фіксуємо станом на березень 2026 р. стабільне зростання інтересу до понять «екосистема» та «освітня екосистема», які набувають статусу не лише теоретичної метафори, а й прикладної парадигми та інструменту проєктування й розвитку освітніх систем. Так, спостерігається позитивна динаміка пошукових запитів за ключовими словами: «екосистема освіти» (+240% – стрімке зростання), «освітня екосистема» (стабільно високий запит), «екосистема вищої освіти» (+ 85% помірне зростання), «екосистема вищої педагогічної освіти» (низькочастотний, вузькоспеціалізований запит). Окрім того, з 2024 р. спостерігається зміщення запитів від загального «що таке освітня екосистема» до конкретного «як побудувати цифрову екосистему ЗВО».

Виявлена динаміка пошукових запитів корелює з активізацією наукового дискурсу щодо проблематики освітніх екосистем. Водночас зазначимо, що активізація наукового інтересу до цієї теми стала можливою завдяки сформованому теоретико-методологічному підґрунтю, закладеному в працях дослідників, які адаптували ідеї екосистемного підходу, запозичені з біології, до освітнього контексту. До них ми відносимо: фундаментальну концепцію взаємодії університету, бізнесу і влади «Triple Helix» (Etzkowitz, & Leydesdorff, 1995), ідею «екологій» ресурсів і взаємодій, в яких може відбуватися навчання (learning ecology), формалізовану у працях Brigid Barron (2004) та Underwood, Luckin, & Winters (2012), а також, задокументовані в концептуальному звіті OECD (2015) підходи до реформування шкільного середовища, які актуалізували зближення концептів інноваційного освітнього середовища та екосистемних уявлень про освіту.

Цитовані наукові праці увиразнюють зміну методологічної перспективи у дослідженні освіти – від розгляду її як ієрархічно організованої системи до трактування як

динамічної мережі взаємопов'язаних суб'єктів і середовищ. Каталізатором наукових розвідок авторів з даної теми став перехід від лінійної моделі навчання до мережевої структури. Аналіз ключових наукометричних показників на основі даних провідних баз (Scopus, Web of Science, Google Scholar) уможливив низку висновків, які наводимо нижче.

До 2010 р. термін «екосистема» вживався переважно у вузькому контексті (біологія, екологія, бізнес). Поворотним моментом став 2015 р., коли Генеральна Асамблея ООН прийняла Цілі сталого розвитку (Ціль 4. Якісна освіта акцентувала увагу на навчанні впродовж життя), форум в Давосі продемонстрував відставання університетської освіти від темпів Industry 4.0, World Innovation Summit for Education (WISE) презентував ідею ландшафту навчальних екосистем, а доповідь UNESCO актуалізувала необхідність переосмислення освіти. Відтак, вища освіта перестала розглядатися як закритий університетський цикл, почалася розбудова підприємницьких екосистем, де університет виступав одним з аакторів, а термін «екосистемний підхід» офіційно увійшов у термінологічний апарат світової освітньої політики.

Середньорічний темп приросту публікацій (CAGR) за запитами «Education Ecosystem» та «Higher Education Ecosystem» за рік становить близько 15-20%, а піковий період припадає на 2020-2023 рр. (вважаємо, що сплеск досліджень освітніх мереж та цифрових освітніх екосистем спровокувала пандемія COVID-19 – *прим. І. Л.*).

Порушена проблема має глобальний характер (широка географія досліджень), але фокус досліджень різниться залежно від регіону: США – підприємницькі екосистеми університетів та інноваційних хабів; ЄС – стійкий розвиток (SDGs), відкрита освіта та навчальні екосистеми; Китай та Східна Азія – ШІ в освітній екосистемі та державне регулювання освітніх платформ; Україна – екосистема цифрових рішень у сфері освіти та науки, екосистема психологічної допомоги у сфері освіти та екосистема вивчення та тестування рівня володіння англійською мовою.

Виокремлюємо чотири основних інтелектуальних кластери проблеми в контексті вищої освіти: цифрова екосистема (навчальні платформи, LMS, використання ШІ та Big Data тощо); підприємницька екосистема (модель потрійної спіралі «Університет-Бізнес-Держава», стартап-інкубатори); екосистема навчання впродовж життя (безшовна інтеграція формального, неформального, інформального навчання в кар'єру); соціально-психологічна екосистема (благополуччя студентів, інклюзивність, взаємодія учасників освітнього процесу на засадах травма-інформованого підходу).

Отже, аналіз динаміки пошукових запитів і наукометричних даних засвідчує, що проблема освітніх екосистем є актуальною та перебуває на етапі інтенсивного наукового осмислення й практичної імплементації, що зумовлено переходом до мережевих моделей освіти, впливом глобальних викликів турбулентного світу (BANI-світу), зростанням запиту на цілісні, гнучкі та інноваційні освітні середовища. Водночас нерівномірність досліджень, зокрема у сфері вищої педагогічної освіти, вказує на наявність наукових прогалин і необхідність подальшого системного аналізу сучасних наукових праць із цієї проблематики.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Сучасний науковий дискурс щодо освітніх екосистем репрезентує широкий спектр як фундаментальних, так і прикладних досліджень, які дозволяють обґрунтувати екосистемний підхід як стратегічну основу інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти. Водночас варто зауважити, що тематичних досліджень саме з цієї теми небагато, і більшість із них стосуються дотичних, але валідних концептів (освітня екологія (*educational ecology*) та екології навчання (*learning ecologies*), інноваційні екосистеми (*innovation ecosystems*), цифрові навчальні середовища (*digital learning environments*), штучний інтелект в освіті (*AI in*

education), системи навчання впродовж життя (*lifelong learning systems*), що зумовлює необхідність їх теоретичної інтеграції. Так, до базових праць ми відносимо фундаментальну колективну монографію «Екології для навчання та практики: нові ідеї, спостереження, можливості та політичні парадокси» (Barnett & Jackson, 2019). У ній, зокрема, увиразнено перехід від метафоричного використання терміну «екологія» до розроблення конкретних концептуальних рамок щодо дефініційного поля (освітня екосистема-екологія навчання-екологія знань), ключових рівнів і моделей (біоекологічна модель Бронфенбреннера, екосоціальна система вищої освіти Нормана Джексона та власний простір екології навчання – екотон), масштабів, вимірів і характеристик освітньої екосистеми, її ціннісних аспектів (Wolff, 2021).

Вагомий пласт досліджень, дотичних до досліджуваної проблеми, пов'язаний із цифровізацією освітніх екосистем та інтеграцією технологій штучного інтелекту у вищу освіту. Так, у роботі грецької педагогині Ранії Лампу (Lampou, 2023) обґрунтовано потенціал ШІ у створенні адаптивних освітніх середовищ, здатних до персоналізації навчання та оперативного реагування на змінні освітні запити. Водночас, метааналіз 146 ключових досліджень застосування ШІ у вищій освіті, представлений командою дослідників на чолі з Олафом Завацьким-Ріхтером (Zawacki-Richter et al., 2019), ставить риторичне питання про роль педагога у цій екосистемі, слугуючи маніфестом за «людиноцентричну» цифрову екосистему, де технології ШІ є лише доповненням до педагогічної майстерності, а не їх заміною. Якщо попереднє дослідження спрямовує наукову дискусію на питання «Як ШІ працює?», а друге – на питання «Яке місце посідає ШІ в соціотехнічній екосистемі вищої освіти?», то третє описує екосистему взаємодії людини і технологій штучного інтелекту для створення «інтелектуального персоналізованого резюме учня». Уейн Холмс (Holmes et al., 2019), розглядає ШІ в освіті як частину великої екосистеми даних та етики, пропонуючи візію того, як має виглядати гармонійна гібридна інтелектуальна екосистема, де технології слугують підґрунтям для розкриття людського потенціалу.

Другий напрям репрезентує гуманістично зорієнтоване трактування освітніх екосистем, у межах якого акцент зміщується на забезпечення інклюзивності, рівності та цілісного розвитку особистості. Так, італійські дослідники у галузі дидактики та спеціальної освіти Сара Пеллегріні та Рікардо Себастьяні (Pellegrini & Sebastiani, 2024) розглядають адаптивну освітню екосистему не лише як технологічно розвинене середовище, а передусім як системний, взаємопов'язаний простір, здатний гнучко реагувати на когнітивні, емоційні, соціальні та інші особливості тих, хто навчається.

Третій напрям пов'язаний із розвитком екологічного та мережевого підходів до розуміння освітніх екосистем. Зокрема, колумбійський дослідник Кіммел Чамат Гарсес (Chamat Garcés, 2025) пропонує трансформаційне бачення майбутньої екології навчальної та педагогічної практики у вищій освіті завдяки переосмисленню навчальних просторів на основі нової плюріверсальної структури. Схожі ідеї простежуються в працях таїландських дослідників Кодсірі та Круекамай (Kodsiri & Kruekamai, 2024), де освітні екосистеми розглядаються як основа для формування здатності до навчання впродовж життя.

Четвертий напрям стосується трансформації ролі викладача у структурі освітньої екосистеми завдяки зміні ієрархічних зв'язків на мережеві. Так, на думку науковців (Baldacci, Bocciolesi, Michelini, Odini, & Oliverio, 2023), у розбудові освітньої екосистеми особливо важливого значення набуває зміна ролі вчителя, який постає як фасилітатор навчання, ментор і дизайнер освітнього процесу, що забезпечує розвиток критичного мислення, трансверсальних компетентностей учнів.

П'ятий напрям досліджень стосується трансформації та сталості освітніх екосистем в умовах глобальних змін. Так, українські дослідниці Л. Гриневич, Н. Морзе, В. Вембер, М. Бойко (2021) зазначають, що оскільки на освітній процес суттєво впливають зміни ринку праці й ризики, які несе світові четверта індустріальна революція, є необхідність формування екосистеми STEM-освіти. Українські науковиці В. Любарець, Н. Скибун, О. Бірюкова (2022) стверджують, що впровадження цифрових інновацій в освітню екосистему є стратегічним кроком у напряму її сталості та ефективності. У своїх наукових розвідках (Леонтьєва, 2024) ми також досліджуємо трансформації освітніх екосистем і обґрунтовуємо три основні моделі їх розвитку: екосистема гібридного навчання, навчальна екосистема, орієнтована на розвиток життєвих навичок та екосистема з інклюзивним освітнім простором і мікрошколами.

Сучасні виклики BANI-світу викривають структурні обмеження традиційних моделей вищої освіти, руйнуючи, при цьому, існуючу інституційну рівновагу. Передусім йдеться про низьку масштабованість елітарної та фінансову вразливість егалітарної моделей. Відтак, у сучасних умовах екосистемний підхід може виявитися єдиною можливою стратегією інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти.

Метою нашого дослідження є обґрунтування екосистемного підходу як стратегічної основи інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти в умовах сучасних викликів шляхом системного аналізу ключових трансформацій на глобальному, національному та інституційному рівнях. *Завдання:* виокремити ключові виклики розвитку вищої педагогічної освіти; окреслити концептуальні засади й сутність екосистемного підходу як методологічного орієнтиру інноваційного розвитку сучасної педагогічної освіти; висвітлити перспективні напрями та умови імплементації екосистемного підходу у вищій педагогічній освіті України.

Методи дослідження. Дослідження ґрунтується на поєднанні якісних і кількісних методів. До якісних методів належать системний аналіз, порівняльний аналіз, контент-аналіз наукових праць, нормативних і аналітичних документів, а також тематичне узагальнення й інтерпретація. До кількісних методів віднесено частотний аналіз ключових понять, аналіз публікаційної активності, зіставлення динаміки наукових публікацій, аналітику пошукових запитів. Збирання емпіричних даних здійснювалося шляхом добору та опрацювання наукових джерел, матеріалів міжнародних доповідей, документів освітньої політики й статистично-аналітичних матеріалів. Оброблення даних передбачало їх класифікацію за рівнями трансформацій, смисловими блоками й напрямами наукового дискурсу, а також узагальнення результатів та увиразнення їх у висновках.

Виклад основного матеріалу дослідження. Системний аналіз трансформацій, що відбуваються на глобальному, національному та інституційному рівнях, уможливив виокремлення низки *ключових викликів розвитку вищої педагогічної освіти,* що мають як об'єктивний, так і ціннісно-нормативний характер, тісно між собою взаємопов'язані, наростають одночасно на різних рівнях, не можуть бути вирішені окремо. Схарактеризуємо їх за конкретними рівнями.

Макрорівень.

Соціокультурні та цивілізаційні виклики. Сучасне суспільство характеризується динамічністю, багатоманітністю соціальних реальностей, зростанням культурної, мовної та ціннісної неоднорідності. У цих умовах вища педагогічна освіта має забезпечити формування в майбутніх педагогів здатності діяти в інклюзивному, багатокультурному та соціально складному середовищі, розвивати критичне мислення, емпатію та соціальну відповідальність. Відтак, акцент має бути перенесений із простого

засвоєння знань на опанування компетентностей взаємодії, комунікації та прийняття рішень у складних соціальних системах.

Глобалізаційні та інтеграційні виклики. Інтеграція в європейський і світовий освітній простір зумовлює потребу в гармонізації стандартів, розвитку академічної мобільності, міжкультурної комунікації та забезпеченні конкурентоспроможності освітніх програм. Це передбачає постійне оновлення змісту підготовки, орієнтацію на міжнародні підходи та підвищення якості освітніх результатів. Вища педагогічна освіта має бути здатною не лише адаптуватися до глобальних змін, а й активно брати участь у формуванні міжнародного освітнього дискурсу.

Цифрові й технологічні виклики. Стрімкий розвиток цифрових технологій, зокрема штучного інтелекту, істотно змінює логіку освітнього процесу, форми комунікації та способи організації навчання. Це зумовлює потребу в підготовці педагога, здатного виконувати роль фасилітатора, критично оцінювати цифрові ресурси, педагогічно доцільно інтегрувати технології та забезпечувати їх використання в інтересах розвитку здобувача освіти. Водночас актуалізується завдання збереження гуманістичної сутності педагогічної взаємодії в умовах технологізації освіти.

Мезорівень.

Інституційно-управлінські виклики. Вища педагогічна освіта функціонує в умовах реформування освітньої політики, розширення автономії закладів вищої освіти та посилення конкуренції на освітньому ринку. Це потребує переходу до гнучкіших моделей управління, розвитку партнерства з роботодавцями, громадами, громадськими та міжнародними інституціями, а також упровадження екосистемної логіки організації освітнього процесу. За таких умов дедалі важливішими стають мережеві форми взаємодії, координація ресурсів і спільна відповідальність усіх учасників освітнього процесу.

Якісно-результативні виклики. Однією з проблем залишається недостатня узгодженість між теоретичною підготовкою й практичними потребами професійної діяльності педагога. Це зумовлює потребу в посиленні практико зорієнтованості освітніх програм, упровадженні дуальних форм навчання, кейс-методів, симуляційних технологій та оновленні підходів до оцінювання результатів навчання в контексті компетентнісної парадигми. Відповідність підготовки запитам ринку праці стає одним із ключових критеріїв її якості.

Мікрорівень.

Професійно-ідентифікаційні виклики. Трансформація ролі викладача й учителя – від транслятора знань до наставника, тьютора, модератора, дизайнера освітнього середовища – потребує переосмислення змісту педагогічної підготовки. У цьому контексті особливого значення набувають рефлексивність, педагогічне мислення, готовність до інноваційної діяльності та здатність до саморозвитку. Водночас збереження привабливості педагогічної професії є важливою умовою якісного кадрового наповнення освітньої галузі.

Психолого-педагогічні виклики. Умови суспільних криз, зокрема воєнних і соціально-економічних, підсилюють значення психоемоційної стійкості здобувачів освіти й викладачів. Вища педагогічна освіта має готувати фахівця, здатного працювати з травматичним досвідом, забезпечувати безпечне освітнє середовище та підтримувати розвиток резильєнтності учасників освітнього процесу. У цьому сенсі важливими є травма-інформований підхід, емоційна грамотність і навички психологічної підтримки.

Важливо підкреслити, що зазначені виклики засвідчують, що вища педагогічна освіта більше не може розвиватися в межах лінійних, ізольованих і чітко ієрархізованих моделей. Її подальша модернізація потребує впровадження екосистемного підходу, який забезпечує інтеграцію ресурсів, акторів, технологій і ціннісних орієнтирів у цілісну динамічну систему.

Оскільки *концептуальні засади й сутність екосистемного підходу* ми вже докладно аналізували у попередніх публікаціях (Леонтьєва, 2023, 2024, 2025), у цьому викладі зосередимося лише на ключових аспектах, що мають безпосереднє значення для модернізації педагогічної освіти.

Екосистемний підхід уможливлює розгляд освіти не як ізольованого інституту, а як динамічної мережі взаємозв'язків між різними суб'єктами й середовищем. У цьому контексті метою розвитку вищої педагогічної освіти стає створення умов для формування людини нового типу – Homo educatus, здатної гармонізувати власне буття зі світом і навчатися впродовж усього життя. Узагальнення результатів дослідження дає змогу стверджувати, що екосистемний підхід є концептуально й методологічно виваженою основою інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти в умовах сучасних глобальних і національних трансформацій. Динаміка пошукових запитів, наукометричних показників і змістовий аналіз сучасного наукового дискурсу засвідчують інтенсивне зростання інтересу до феномену освітніх екосистем, що трансформуються від метафоричного використання до прикладної парадигми освітнього розвитку. Це підтверджує становлення нового типу методологічного бачення, у межах якого вища освіта розглядається як відкрита, мережево організована система взаємодії суб'єктів, середовищ, технологій та цінностей.

Вважаємо за доцільне зазначити, що системний аналіз трансформацій на глобальному, національному й інституційному рівнях дав змогу виокремити ключові виклики розвитку вищої педагогічної освіти, що мають комплексний характер, наростають одночасно на різних рівнях і не можуть бути розв'язані ізольовано. До них належать соціокультурні та цивілізаційні зміни, цифровізація та інтеграція штучного інтелекту, зростання вимог до інклюзивності й рівності, переосмислення ролі викладача у мережевій структурі, а також потреба у сталості освітніх екосистем у турбулентному BANI-світі. Виявлені виклики актуалізують необхідність переходу від лінійних моделей освітнього процесу до екосистемних, що забезпечують гнучкість, адаптивність, інноваційність і здатність до самоорганізації.

Узагальнення сучасних досліджень дало змогу окреслити чотири провідні інтелектуальні кластери проблеми: цифрову екосистему, підприємницьку екосистему, екосистему навчання впродовж життя, соціально-психологічну екосистему. Їхня інтеграція формує цілісне бачення розвитку вищої педагогічної освіти, у межах якого цифрові технології, інклюзивні практики, мережеві взаємодії, інноваційні моделі навчання та гуманістичні орієнтири постають взаємопов'язаними елементами єдиного освітнього середовища.

Екосистемний підхід у вищій педагогічній освіті України має реалізовуватися через синхронний розвиток цифрової, партнерської, інклюзивної, кадрової та інноваційної складових. Його ефективність визначається інтеграцією нормативно-стратегічних, організаційно-ресурсних і ціннісно-гуманістичних умов, що забезпечують узгодженість політик, інституційну спроможність та антропоцентричний вимір освітніх процесів. Саме така логіка дає змогу перетворити освітню екосистему на дієвий механізм інноваційного розвитку педагогічної освіти, здатний забезпечити формування критичного мислення, соціальної відповідальності, життєвих навичок і

професійної мобільності майбутніх педагогів. Як слушно зазначено у звіті *Education Reimagined* (2020), «освітні системи дають ті результати, задля яких вони створені; якщо ми прагнемо адаптації до сучасного світу, потрібна трансформація, а не просто покращення». У цьому контексті екосистемний підхід постає не лише методологічною рамкою, а й інституційною стратегією, що перетворює університет із «конвеєра знань» на самоорганізовану інституцію, здатну забезпечити підготовку фахівців, готових до викликів майбутнього.

Методологічне підґрунтя екосистемного підходу складають декілька інтегрованих теорій: теорія систем, теорія коеволюції, теорія синергії, теорія емерджентності та теорія холізму.

Модель освітньої екології можна представити у вигляді формули «2+3+4+5», де 2 – це дуальні відносини (людина – людина, людина – суспільство), 3 – це середовищна тріада, 4 – фактори (психологічні, екологічні тощо) та 5 – вимоги (попит на інновації, таланти тощо).

Кожна екосистема має власний життєвий цикл із послідовними етапами розвитку (рис. 1).

Рис. 1. Етапи розвитку освітньої екосистеми

Примітка: візуалізовано автором самостійно.

Екосистема вищої педагогічної освіти об'єднує різнорідних учасників, що взаємодіють для створення спільної цінності: громада та стейкхолдери (сюди входять студенти, педагоги, провайдери освіти, представники бізнесу, державні інституції, міжнародні організації); стратегічне партнерство, яке є основою екосистеми, базуючись на «ядрі довіри», спільності цінностей та відсутності жорсткої ієрархії; тріада «Освіта-Бізнес-Держава» (ця модель забезпечує відповідність освітніх програм потребам ринку праці, сприяє комерціалізації наукових досліджень).

Розбудова освітньої екосистеми може здійснюватися у двох вимірах: як екосистема-приналежність та як екосистема-структура. Вони різняться кількістю та якістю суб’єктів взаємодії, ступенем відкритості, вихідними точками формування, характером зв’язків, потоків, окресленістю меж, специфікою структурної конфігурації тощо.

Для успішного розвитку екосистеми вищої педагогічної освіти необхідно

дотримуватися низки принципів функціонування: *цілісність і нелінійність* (розгляд екосистеми як самостійної одиниці, де процеси не мають суворої лінійної залежності); *коеволюційність* (взаємообумовленість змін усіх елементів системи); відкритість (можливість постійного залучення нових партнерів, ресурсів тощо); темпоральність (урахування динаміки змін екосистеми в часі).

В Україні процес розбудови освітніх екосистем активізувався через необхідність адаптації до умов воєнного стану. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне виокремити *перспективні напрями й умови імплементації екосистемного підходу у вищій педагогічній освіті в Україні.*

1. Створення гібридної цифрової екосистеми педагогічної освіти, що охоплюватиме як вже існуючі (екосистема психологічної допомоги, екосистема цифрових рішень у сфері освіти, національні екосистеми вивчення англійської мови та подолання освітніх втрат), так і нові (наприклад, на основі ШІ як інструменту персоналізації навчання майбутнього педагога).

2. Розбудова партнерської екосистеми «університет-школа-громада-роботодавець». У межах цього напряму пріоритетом стає розбудова сталої мережі взаємодії між ЗВО, закладами середньої освіти, громадами, органами управління та стейкголдерами ринку праці. Така модель забезпечує практико зорієнтовану підготовку майбутніх педагогів, будує «безшовний» освітній шлях де формальна освіта в університеті природно переплітатиметься з неформальним досвідом та професійною кар'єрою педагога, розширює можливості педагогічної практики та підсилює відповідність освітніх програм реальним суспільним запитам.

3. Інклюзивна та психолого-безпечна освітня екосистема. Перспективним, на нашу думку, є розвиток середовища, здатного враховувати різні освітні потреби, забезпечувати академічну та соціальну доступність, підтримку добробуту, резильєнтності й травма-інформованої взаємодії. Для України цей напрям особливо актуальний в умовах війни, переміщення здобувачів освіти, втрат і підвищеного психоемоційного навантаження.

4. Екосистема інновацій та педагогічного експериментування. Цей напрям передбачає створення в університетах лабораторій, пілотних майданчиків, інноваційних кластерів і стартап просторів для апробації нових моделей підготовки педагогів. Саме тут можуть перевірятися нові формати освітнього контенту, цифрові технології, методики наставництва, дослідницьке навчання й міждисциплінарні проєкти.

На нашу думку, реалізація екосистемного підходу до інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти за окресленими напрямами потребує дотримання певних умов, які вважаємо за доцільне охарактеризувати більш детально.

Нормативно-стратегічне забезпечення. Потрібне закріплення екосистемного підходу в стратегіях розвитку ЗВО, програмах реформування педагогічної освіти, внутрішніх положеннях і документах освітньої політики. Без інституційного визнання екосистема лишається декларацією, а не механізмом змін.

Партнерська модель управління та побудова «ядра довіри». Перехід від жорсткої ієрархії до гнучких мережевих форм взаємодії, де розширюється автономія ЗВО та розвивається партнерство з громадами. Екосистема неможлива без стратегічного партнерства, що базується на спільних цінностях та відсутності примусу.

Формування кадрового потенціалу. Успішна імплементація неможлива без підготовки викладачів до ролі фасилітаторів, тьюторів, менторів, дизайнерів освітніх середовищ і модераторів спільного навчання. Це передбачає підвищення цифрової, дослідницької, етичної та комунікативної компетентності викладачів. Окрім того, будь-

яка освітня екосистема повинна зберігати людяність як базову цінність, орієнтуватися на розвиток особистості, психологічну безпеку, рівність можливостей і підтримку різних траєкторій навчання. Саме цей компонент відрізняє екосистемний підхід від суто технологічних моделей модернізації.

Забезпечення сталості через інновації. Йдеться про впровадження цифрових інновацій не як про самоцілі, а як стратегічного кроку для підтримки життєздатності системи в умовах криз.

Дотримання принципів коеволюції й відкритості. Екосистема має функціонувати як динамічна, самоорганізована структура, здатна до постійного оновлення й розширення кола суб'єктів взаємодії (зокрема бізнес-структур, міжнародних організацій), що долучаються до спільного творення цінності. Важливо забезпечити дієві механізми оцінювання результативності екосистеми за показниками адаптивності, відкритості, якості взаємодії, інклюзивності, інноваційності, задоволеності учасників. Регулярний моніторинг є необхідною умовою її розвитку як динамічної, саморегульованої системи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнення результатів дослідження дає змогу стверджувати, що екосистемний підхід становить концептуально та методологічно виважену основу інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти в умовах сучасних глобальних і національних трансформацій. Динаміка пошукових запитів, наукометричних показників і змістовий аналіз сучасного наукового дискурсу засвідчують посилення інтересу до феномену освітніх екосистем, що трансформуються від метафоричного використання до прикладної парадигми освітнього розвитку. Це підтверджує становлення нового типу методологічного бачення, у межах якого вища освіта розглядається як відкрита, мережево організована система взаємодії суб'єктів, середовищ, технологій і цінностей.

Системний аналіз трансформацій на глобальному, національному й інституційному рівнях дав змогу виокремити ключові виклики розвитку вищої педагогічної освіти, що мають комплексний характер, динамічно посилюються одночасно на різних рівнях і не можуть бути розв'язані ізольовано. До них належать соціокультурні й цивілізаційні зміни, цифровізація та інтеграція штучного інтелекту, зростання вимог до інклюзивності й рівності, переосмислення ролі викладача у мережевій структурі, а також потреба у сталості освітніх екосистем у турбулентному BANI-світі. Виявлені виклики актуалізують необхідність переходу від лінійних моделей освітнього процесу до екосистемних, що забезпечують гнучкість, адаптивність, інноваційність і здатність до самоорганізації.

Узагальнення сучасних досліджень дало змогу окреслити чотири провідні інтелектуальні кластери проблеми: цифрову екосистему, підприємницьку екосистему, екосистему навчання впродовж життя та соціально-психологічну екосистему. Їхня інтеграція формує цілісне бачення розвитку вищої педагогічної освіти, у межах якого цифрові технології, інклюзивні практики, мережеві взаємодії, інноваційні моделі навчання й гуманістичні орієнтири увиразнюються як взаємопов'язані елементи єдиного освітнього середовища.

Екосистемний підхід у вищій педагогічній освіті України має реалізовуватися через синхронний розвиток цифрової, партнерської, інклюзивної, кадрової та інноваційної складових. Його ефективність визначається інтеграцією нормативно-стратегічних, організаційно-ресурсних і ціннісно-гуманістичних умов, що забезпечують узгодженість політик, інституційну спроможність та антропоцентричний вимір освітніх процесів. Саме така логіка дає змогу перетворити освітню екосистему на

дієвий механізм інноваційного розвитку педагогічної освіти.

Отже, екосистемний підхід є перспективною методологічною рамкою модернізації вищої педагогічної освіти України. Його подальша імплементація потребує системної інтеграції на глобальному, національному й інституційному рівнях, розвитку міжсекторальних партнерств, посилення цифрової інфраструктури, формування інклюзивних освітніх середовищ, підтримки інноваційних практик, що забезпечать стійкість і конкурентоспроможність педагогічної освіти в умовах сучасних викликів.

Перспективним напрямом подальших наукових пошуків є розроблення механізмів забезпечення сталості й життєздатності освітніх екосистем в умовах тривалих воєн, кризових станів. Особливої уваги потребує вивчення здатності освітніх екосистем до адаптації, саморегуляції та відновлення, а також інституційних, цифрових, партнерських і гуманістичних чинників, що забезпечують їхню ефективність і безперервність освітнього процесу в умовах нестабільності й невизначеності.

Список використаних джерел

Гриневич, Л.М., Морзе, Н.В., Вембер, В.П., & Бойко, М.А. (2021). Роль цифрових технологій у розвитку екосистеми STEM-освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, *83*(3), 1–25. https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4461

Леонтьєва, І.В. (2024). Екосистема вищої педагогічної освіти в Україні в умовах глобальних змін: моделі та стратегії. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 42(2), 29–35. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.424.

Любарець, В.В., Скибун, Н.Д., & Бірюкова, О.В. (2022). Сталість освітньої екосистеми: стратегії впровадження цифрових інновацій. *Академічні візії*, *14*. http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10450470

Baldacci, M., Bocciolesi, E., Michelini, M.-C., Odini, L., & Oliverio, S. (2023). Per un'idea di insegnante. *Pedagogia più Didattica*, 9(2), 48–61. https://ora.uniurb.it/retrieve/5e6d9824-4483-4a50-a170-cbf4d53742b2/04-Baldacci_Pedagogiapiudidattica-2-2023.pdf

Barnett, R., & Jackson, N. (Eds.). (Eds.). (2019*). Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351020268

Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: Gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, *31*(1), 1–36. https://doi.org/10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA

Chamat Garcés, K. (2025). Re-weaving learning ecologies: A pluriversal framework for higher education learning spaces. *Higher Education Research & Development*, *44*(1), 68–82. https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2429439

Economist Impact. (2022). *The learning ecosystems framework*. https://cdn.vev.design/private/BCwBc9ZFZyVz8yQQKr9VeLxSnjf1/mMv3dnzecY_Economist%20Impact_Learning%20Ecosystems_Whitepaper.pdf.pdf

Economist Impact. (2022, October). *Learning ecosystems: A literature review*. https://cdn.vev.design/private/BCwBc9ZFZyVz8yQQKr9VeLxSnjf1/8vOEyHkDbb_Economist%20Impact_Learning%20Ecosystems_Lit%20review_Oct22.pdf.pdf

Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1995). The Triple Helix «University-industry-government relations»: A laboratory for knowledge based economic development. *EASST Review*, *14*(1), 14–19. https://ssrn.com/abstract=2480085

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education:* promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: The Center for Curriculum Redesign, 621–653. https://doi.org/10.58863/20.500.12424/4276068

Kodsiri, C., & Kruekamai, W. (2023, June). *Learning ecosystems that promote lifelong* learning: An interdisciplinary perspective for sustainable development [Paper presentation]. Four Decades of Curriculum and Instruction: Evolution Towards Education for the Future at the Faculty of Education. Chiang Mai University, Thailand. https://www.researchgate.net/publication/391766816_ENG-Learning_Ecosystems_that_Promote_Lifelong_Learning_Dr_Chawalit_et_alpdf

Lampou, R. (2023). The integration of artificial intelligence in education: Opportunities and challenges. *Review of Artificial Intelligence in Education*, *4*(00), e15. https://doi.org/10.37497/rev.artif.intell.educ.v4i00.15

OECD. (2015). *Schooling redesigned: Towards innovative learning systems*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/schooling-redesigned_9789264245914-en.html

Pellegrini, S., & Sebastiani, R. (2024). Democrazia, equità e uguaglianza nei contesti di vita. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII (1), 148–161. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-14

Underwood, J., Luckin, R., & Winters, N. (2012). Managing resource ecologies for mobile, personal and collaborative self-directed language learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *34*, 226–229. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.02.045

UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* https://inruled.bnu.edu.cn/docs/2022-04/20220412163750281446.pdf

Wolff, L.-A. (2021). Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities and Political Paradoxes: edited by Ronald Barnett and Norman Jackson. Abingdon, UK: Routledge, 2020. 240 pp. ISBN 978-1-138-49685-9. *Society & Natural Resources*, 34(6), 844–846. https://doi.org/10.1080/08941920.2020.1831673

Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M. *et al.* (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education,* 16, 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

References (translated and transliterated)

Hrynevych, L.M., Morze, N. V., Vember, V. P., & Boiko, M. A. (2021). Rol tsyfrovykh tekhnolohii u rozvytku ekosystemy STEM-osvity [The role of digital technologies in the development of STEM education ecosystem]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, *83*(3), 1–25. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2021_83_3_3 [in Ukrainian].

Leontieva, I.V. (2024). Ekosystema vyshchoi pedahohichnoi osvity v Ukraini v umovakh hlobalnykh zmin: modeli ta stratehii [Ecosystem of higher pedagogical education in Ukraine under global changes: models and strategies]. Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika, *42*(2), 29–35. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.424 [in Ukrainian].

Liubarets, V.V., Skybun, N.D., & Biriukova, O.V. (2022). Stalist osvitnoi ekosystemy: stratehii vprovadzhennia tsyfrovykh innovatsii [Sustainability of the educational ecosystem: strategies for implementing digital innovations]. *Akademichni vizii*, (*14*). https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/811 [in Ukrainian].

Отримано / Received: 04.03.2026.
Прорецензовано / Revised: 20.04.2026.
Схвалено до друку / Accepted: 25.05.2026.
Опубліковано / Published: 30.06.2026.

АВТОРСЬКІ ДЕКЛАРАЦІЇ

Етична політика
Автор(и) підтверджує(ють), що під час підготовки та подання статті було дотримано положень Етичної політики журналу, а також загальноприйнятих принципів академічної доброчесності відповідно до рекомендацій COPE (Committee on Publication Ethics).

Політика конфлікту інтересів
Автор(и) заявляє(ють), що не має(ють) жодного фактичного чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати, інтерпретацію або виклад матеріалів дослідження.

РОЗДІЛ ІІ

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРОСЛИХ

Цитування:
Ващенко, К. О. (2026). Публічна служба як простір професіоналізації освіти дорослих: інституційний, компетентнісний та ціннісний виміри. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи,* 1(29), 64–78. https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.64-78

УДК: 35.08:374.7
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.64-78

ПУБЛІЧНА СЛУЖБА ЯК ПРОСТІР ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ: ІНСТИТУЦІЙНИЙ, КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ТА ЦІННІСНИЙ ВИМІРИ

***Ващенко Костянтин Олександрович**, доктор політичних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, старший науковий співробітник Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*

***Vashchenko Kostiantyn**, Doctor of Political Sciences, Professor, Full Member (Academician) of the NAES of Ukraine, Senior Research Fellow, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University*

ORCID iD: http://orcid.org/0000-0001-6516-0943
E-mail: vashchenko.k@gmail.com

***Анотація.** В оглядовій статті обґрунтовано доцільність розгляду професіоналізації публічної служби не лише як напряму адміністративної модернізації, а й як специфічного простору освіти дорослих, у межах якого відбувається безперервне оновлення знань, компетентностей, професійної ідентичності та ціннісних орієнтацій публічних службовців. Доведено, що в умовах трансформації публічного управління, європейської інтеграції, цифровізації, воєнних викликів і зростання суспільних очікувань щодо якості державних інституцій професійне навчання службовців набуває стратегічного значення для забезпечення спроможності держави. Розкрито професіоналізацію як багатовимірний процес, що охоплює становлення публічної служби як професії, розвиток службовця як дорослого суб'єкта навчання, формування професійних спільнот і підтримання інституційної культури доброчесності, відповідальності та політичної неупередженості. Особливу увагу приділено аналізу понять «професіоналізація», «професійна компетентність», ролі формальної, неформальної та інформальної освіти, а також значенню професійних асоціацій, освітніх установ і органів управління державною службою у відтворенні професійного ресурсу держави. Показано, що освіта дорослих у сфері публічної служби має бути зорієнтована не лише на підвищення кваліфікації, а й на розвиток здатності діяти в умовах невизначеності, міжсекторальної взаємодії. Наголошено, що безперервний професійний розвиток публічних службовців є*

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Ващенко К. О., 2026

важливою умовою інституційної стійкості держави, підвищення ефективності публічного управління та зміцнення довіри суспільства до державних інституцій. Зроблено висновок, що інтеграція андрагогічних підходів у систему професійного навчання публічних службовців є необхідною умовою формування сучасної, компетентної, етичної та стійкої публічної служби.

Ключові слова: *освіта дорослих; професіоналізація публічної служби; професійна компетентність; безперервне професійне навчання; публічне управління; професійна ідентичність.*

PUBLIC SERVICE AS A FIELD FOR THE PROFESSIONALIZATION OF ADULT EDUCATION: INSTITUTIONAL, COMPETENCE-BASED AND VALUE DIMENSIONS

Abstract. *The review article substantiates the expediency of considering the professionalization of public service not only as a direction of administrative modernization, but also as a specific space of adult education within which continuous renewal of knowledge, competencies, professional identity, and value orientations of public servants takes place. It is proved that under the conditions of public administration transformation, European integration, digitalization, wartime challenges, and growing public expectations regarding the quality of state institutions, professional training of public servants acquires strategic importance for ensuring state capacity. Professionalization is revealed as a multidimensional process encompassing the establishment of public service as a profession, the development of a public servant as an adult learning subject, the formation of professional communities, and the maintenance of an institutional culture of integrity, responsibility, and political impartiality. Particular attention is paid to the correlation between the concepts of professionalization and professional competence, the role of formal, non-formal, and informal education, as well as the significance of professional associations, educational institutions, and public service management bodies in reproducing the professional resource of the state. It is demonstrated that adult education in the field of public service should be focused not only on advanced training but also on developing the ability to act under conditions of complexity, uncertainty, and cross-sectoral interaction. It is emphasized that continuous professional development of public servants is an important prerequisite for the institutional resilience of the state, increasing the effectiveness of public administration, and strengthening public trust in state institutions. The article concludes that the integration of andragogical approaches into the system of professional training of public servants is a necessary condition for the formation of a modern, competent, ethical, and resilient public service.*

Key words: *adult education; professionalization of public service; professional competence; continuing professional training; public administration; professional identity.*

Постановка проблеми, її актуальність. Проблема професіоналізації публічної служби в Україні традиційно розглядається у площині адміністративної реформи, кадрової політики, нормативного впорядкування державної служби, запровадження сучасних інструментів управління людськими ресурсами. Однак такий підхід, попри його очевидну важливість, не вичерпує змісту досліджуваного явища. Публічна служба не обмежується системою посад, процедур і повноважень. Вона формує й середовище безперервного навчання, що є невід'ємною складовою професіоналізації дорослих. Саме в межах професійної діяльності відбуваються накопичення, оновлення й переосмислення знань, розвиток управлінських та інших компетентностей, засвоєння професійних цінностей і норм, що забезпечує формування професійної спільноти публічних службовців. Саме тому професіоналізація публічної служби має бути інтерпретована як складний процес освіти дорослих, що поєднує інституційне

регулювання, безперервне професійне навчання, практичний досвід, соціалізацію в професійному середовищі, розвиток професійної ідентичності.

Актуальність такого дослідницького ракурсу зумовлена кількома обставинами. По-перше, за останнє десятиліття українська публічна служба функціонує в умовах майже постійної трансформації: після 2014 року вона була поставлена перед завданнями демократичного оновлення, децентралізації, європейської інтеграції та посилення інституційної спроможності; після 2022 року до цих завдань додалися виклики повномасштабної війни, необхідність забезпечення безперервності державного управління, кризової координації, відновлення територій і підтримання довіри громадян до держави. По-друге, зміст управлінської праці істотно ускладнився: службовець уже не може бути лише виконавцем нормативно визначених процедур, оскільки від нього очікують аналітичності, комунікативної зрілості, здатності працювати з даними, взаємодіяти з громадянами, міжнародними партнерами, органами місцевого самоврядування та інститутами громадянського суспільства. По-третє, професійна підготовка публічних службовців дедалі більше набуває рис освіти дорослих, адже значна частина необхідних компетентностей формується не до входження в професію, а вже в процесі виконання службових обов'язків. Цей аспект особливо важливий для розуміння специфіки публічної служби.

На відміну від багатьох класичних професій, у яких професійна траєкторія починається з тривалої спеціалізованої освіти, публічна служба часто залучає осіб із різним попереднім освітнім і професійним досвідом. Частина з них приходить із юридичної, економічної, гуманітарної, технічної, військової або управлінської сфер; частина набуває спеціалізованих знань уже після призначення на посаду; частина поєднує службову діяльність із підвищенням кваліфікації, участю в короткострокових програмах, стажуваннях, тренінгах, самоосвітою, навчанням у професійних мережах. Отже, професіоналізація публічної служби є процесом, у якому дорослий фахівець постійно переосмислює власний досвід і співвідносить його з новими вимогами держави, суспільства, професійної спільноти.

Водночас саме в цій площині виникає наукова проблема: професіоналізація публічної служби нерідко ототожнюється або з підвищенням кваліфікації окремих службовців, або з інституційною реформою державної служби загалом. Обидва підходи є важливими, однак кожен із них окремо звужує предмет аналізу. Якщо розглядати професіоналізацію лише як навчання персоналу, втрачається її інституційний, нормативний і ціннісний зміст. Якщо ж тлумачити її лише як модернізацію публічної служби, недостатньо виразним є дорослий суб'єкт навчання, його досвід, мотивація, професійна біографія, здатність до саморозвитку й включення в професійну культуру. Тому доцільним є використання інтегративного підходу, який дозволяє розглядати професіоналізацію публічної служби як системний процес освіти дорослих, спрямований на формування професійного ресурсу держави.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Наукове осмислення проблеми професіоналізації публічної служби в українському дослідницькому полі має кілька взаємопов'язаних напрямів. Один із них пов'язаний з обґрунтуванням концептуальних, теоретико-методологічних і методико-прикладних положень і практичних рекомендацій щодо забезпечення системи розвитку процессу професіоналізації управлінської діяльності в Україні (Кузнєцов, 2017). Важливого значення набуває те, що професіоналізація не зводиться до сукупності навчальних заходів, а охоплює проблематику становлення, розвитку, відтворення й соціального визнання професійної діяльності у сфері публічного управління. Такий підхід має особливе значення для освіти дорослих, оскільки увиразнює образ публічного службовця не як пасивного

отримувача знань, а суб'єкта складної професійної соціалізації, у якій поєднуються навчання, досвід, цінності та інституційні очікування.

Інший напрям сформовано дослідженнями, в яких професіоналізація розглядається крізь призму професійної культури, морально-етичних засад і ціннісної регуляції службової поведінки. Так, науковцями (Ю. Даниленко-Негара, І. Семенець-Орлова, С. Капітанець, М. Кириченко, О. Биков) аргументовано, що стандарти етичної поведінки державних службовців охоплюють усі аспекти публічного управління, є гарантіями раціональності й ефективності публічного управління, мірою верховенства права, неупередженості, доброчесності (Danylenko-Nehara et al., 2024). У науковому доробку Н. Ларіної та С. Ларіна (2022) обґрунтовано доцільність дослідження професіоналізації публічних службовців як одного з напрямів захисту національних цінностей в державному управлінні. Н. Сорокіна (2020), аналізуючи морально-етичні основи публічної служби в умовах трансформації влади, акцентує увагу на тому, що професіоналізм публічного службовця не може бути редукований до технічної компетентності, оскільки він передбачає здатність діяти відповідально, доброчесно й суспільно орієнтовано. У контексті освіти дорослих це означає, що професійне навчання службовців має формувати не лише знання про процедури, а й здатність до морального судження, рефлексії, усвідомлення меж службового обов'язку та публічної відповідальності.

Окрему групу становлять дослідження, присвячені аналізу соціально-психологічних детермінант ресурсного потенціалу державних службовців (Brych, L., & Brych, M., 2020), особливостей професійного зростання публічних службовців, розвитку їхнього лідерського потенціалу, здатності до адаптації в умовах змін. До прикладу, Н. Ларіна (2023) акцентує увагу на викликах професійного розвитку службовців, пов'язаних із необхідністю поєднання кар'єрної мотивації, компетентнісного зростання та організаційних потреб публічної служби. С. Селіванов (2021) досліджує професіоналізацію публічної служби в Україні як динамічний процес формування об'єктивної та суб'єктивної готовності публічних службовців до якісного виконання професійних функцій, підкреслюючи роль НАДС та системи професійного навчання у цьому процесі. У цих працях професіоналізація розглядається як безперервний процес розвитку управлінців, які мають поєднувати адміністративну раціональність, лідерську відповідальність, здатність до навчання впродовж життя тощо.

Компетентнісний вимір професіоналізації розкрито у працях, присвячених проблемі розвитку професійного потенціалу службовців органів державної влади та місцевого самоврядування. Зокрема, Н. Гончарук, О. Оргієць, Л. Прокопенком (Goncharuk et al., 2021) проаналізовано регуляторні бази формування й розвитку компетентності державних службовців, обґрунтовано основні етапи розвитку системи їх професійної підготовки в Україні. У колективному дослідженні (Kalashnyk et al., 2024) акцентовано увагу на необхідності переосмислення поняття «компетентність», зокрема її цифрового й міждисциплінарного вимірів, наголошено на доцільності впровадження системного підходу для розвитку професійної компетентності публічних службовців у формальній і неформальній освіті. О. Наконечним (2023) виокремлено професійні та психоемоційні компетенції цільової групи, обгрунтовано доцільність їх включення до профілів компетенцій посадових осіб органів місцевого самоврядування для системного забезпечення ефективності їх професійного навчання. У наукових працях, опублікованих в Україні та за кордоном (Mateescu et al., 2021), унаочнено підходи, що охоплюють інтеграцію різнорівневих навчальних програм, забезпечення безперервності навчання з урахуванням можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти, координацію зусиль на рівні державного управління, залучення різних стейкхолдерів.

Слід наголосити, що у національному й зарубіжному науковому дискурсі увиразнено доцільність чіткого розмежування професійної компетентності як характеристики окремої особи та професіоналізації як ширшого інституційного процесу. Професійна компетентність формується на основі навчання, практичного досвіду, особистісного розвитку. Водночас професіоналізація охоплює більш широкий спектр процесів, пов'язаних із вступом до професії, дотриманням професійних стандартів, механізмами добору, оцінювання, мотивації, кар'єрного зростання, професійної соціалізації. У сучасних дослідженнях професіоналізація державних службовців розглядається як багатовимірний процес, що потребує безперервного розвитку компетентностей, адаптації до нових викликів.

У сучасних дослідженнях професіоналізація публічної служби дедалі частіше пов'язується з використанням знань про інновації в державному секторі, з інклюзивним лідерством для досягнення прогресу у вирішенні нагальних потреб суспільства (Crosby et al., 2017). Все більшого значення набувають моделі безперервного професійного розвитку, спрямовані на формування адаптивних компетентностей публічних службовців. Науковці наголошують, що ефективність сучасного публічного управління значною мірою залежить від здатності державних інституцій створювати умови для навчання впродовж життя, розвитку професійної автономії, формування культури постійного оновлення знань. У зарубіжних виданнях (Dunleavy, & Margetts, 2025; OECD, 2025) також підкреслюється, що цифровізація й ускладнення управлінських процесів змінюють традиційні моделі професійної підготовки публічних службовців, висуваючи на перший план розвиток міждисциплінарних компетентностей, критичного мислення й здатності до швидкого професійного навчання.

Важливим джерелом концептуалізації проблеми професіоналізації публічної служби є тематичні енциклопедичні видання. У них вміщено статті мультидисциплінарного спрямування з різних галузей державного управління, державної політики, управління, менеджменту (Farazmand, (Ed.), 2022). У статтях енциклопедичних видань професіоналізація державної служби розглядається як процес набуття нею ознак інституціоналізованої професійної діяльності, зокрема нормативної впорядкованості, суспільної значущості, функціональної спеціалізації, сформованої системи кадрового добору, професійної адаптації, навчання й розвитку персоналу (Загорський & Телешун, 2011; Сурмін та ін., 2010).

Для нашого дослідницького пошуку важливими є ключові нормативні документи, що визначають засади професійної діяльності й професійного розвитку державних службовців. Передусім йдеться про положення Закону України «Про державну службу», в якому професійна компетентність визначається через здатність особи застосовувати знання, уміння та навички, виявляти відповідні моральні й ділові якості, а також здійснювати навчання, професійний та особистісний розвиток (Верховна Рада України, 2015). Інституційний вимір освіти дорослих у публічній службі окреслюють Концепція реформування системи професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад (Кабінет Міністрів України, 2017), а також положення про систему професійного навчання зазначених цільових груп (Кабінет Міністрів України, 2019). В останньому документі у чинній редакції визначено організаційні засади професійного навчання; його оновлення постановою Кабінету Міністрів України № 883 від 15 липня 2025 року засвідчує динамічність і поступове вдосконалення нормативно-правового поля розвитку публічної служби

Результати аналізу джерельної бази дослідження дають підстави розглядати освіту дорослих як важливу умову формування професійної спроможності публічної служби, що забезпечує розвиток компетентностей, підтримання професійних стандартів, формування кадрового потенціалу державного управління. Попри значний доробок з проблематики професіоналізації, у науковому дискурсі недостатньо висвітлено її андрагогічний аспект. Публічна служба здебільшого розглядається як інститут держави, а освіта дорослих – як складова освітньої системи. Водночас саме їх поєднання створює можливості для більш цілісного осмислення процесів навчання дорослих у межах складних бюрократичних, політико-правових і нормативних систем. Це дозволяє простежити, як досвід трансформується у професійну компетентність та якою мірою інституції здатні підтримувати або, навпаки, гальмувати цей процес.

Мета і завдання дослідження. *Метою* наукового пошуку є теоретичне обґрунтування професіоналізації публічної служби як специфічного простору освіти дорослих, у межах якого поєднуються індивідуальний розвиток публічного службовця, інституційне відтворення професії, формування професійних спільнот і підтримання ціннісних стандартів публічного управління. Досягнення цієї мети передбачає розв'язання кількох дослідницьких *завдань:* уточнити зміст професіоналізації публічної служби в контексті освіти дорослих; розмежувати поняття професіоналізації та професійної компетентності; визначити роль формальної, неформальної та інформальної освіти у професійному розвитку службовців; окреслити інституційні та ціннісні передумови формування сучасної професійної публічної служби.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження становить комплекс загальнонаукових і спеціальних методів, застосування яких дало змогу розкрити професіоналізацію публічної служби як багатовимірний процес, що поєднує інституційний, компетентнісний, андрагогічний виміри. Системний підхід забезпечив розгляд професіоналізації як цілісного соціально-інституційного явища, пов'язаного з функціонуванням систем публічного управління, професійного навчання, освіти дорослих. За допомогою структурно-функціонального методу проаналізовано основні складові цього процесу, зокрема механізми професійного розвитку, формування компетентностей, професійної соціалізації та інституційного відтворення корпусу публічних службовців. Для уточнення змісту базових понять («професіоналізація», «професійна компетентність», «освіта дорослих», «професійний розвиток») застосовано концептуальний і категоріальний аналіз. Порівняльний метод дав змогу зіставити українські та зарубіжні підходи до професіоналізації публічної служби й виявити особливості інтеграції андрагогічних підходів у системи професійного навчання публічних службовців.

Важливе місце в дослідженні посів аналіз нормативно-правових актів України, зокрема законів, урядових документів у сфері професійного навчання державних службовців, а також стратегічних документів щодо реформування публічного управління й розвитку людського капіталу. Це дозволило простежити окремі особливості інституційних механізмів професіоналізації в сучасних умовах. Крім того, використано елементи андрагогічного підходу, згідно з яким професійний розвиток публічного службовця розглядається як безперервний процес навчання дорослої людини, що охоплює формальну, неформальну й інформальну освіту, професійний досвід, рефлексію, саморозвиток.

Отримані результати ґрунтуються на поєднанні теоретичного аналізу наукових джерел, нормативних документів і сучасних підходів до розвитку професійної публічної служби в умовах суспільних трансформацій, європейської інтеграції на тлі викликів воєнної доби.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професіоналізація публічної служби належить до багатовимірних понять, зміст яких не може бути вичерпаний одним дисциплінарним підходом. Передусім йдеться про складний і багаторівневий процес, що охоплює різні сфери знання й практики. Професіоналізація водночас є категорією публічного управління, соціології професій, теорії організацій, етики державної служби, освіти дорослих. Така міждисциплінарність дозволяє розглядати професіоналізацію у поєднанні управлінського, соціального, етичного та освітнього вимірів публічної служби. Загалом професіоналізація означає перехід певного виду діяльності від стану ситуативного виконання функцій до стану соціально визнаної, нормативно впорядкованої, спеціалізованої та інституційно підтриманої професії. У сфері публічного управління цей процес має особливу складність, оскільки публічна служба поєднує юридично визначені повноваження, політичний контекст, адміністративну відповідальність, етичні обмеження, комунікацію з громадянами, необхідність забезпечення суспільного інтересу.

У контексті освіти дорослих професіоналізація публічної служби є процесом, який розгортається не лінійно, а шляхом послідовної реалізації різних освітніх, професійних заходів. Службовець приходить у публічну службу вже з певним життєвим досвідом, попередньою освітою, ціннісними уявленнями й практичними навичками. Цей досвід може бути ресурсом професійного розвитку, але може також вступати в суперечність із новими вимогами служби, зокрема з принципами політичної неупередженості, доброчесності, правової визначеності, сервісної орієнтації, відповідальності перед громадянами. Тому навчання дорослих у публічній службі не може обмежуватися передаванням інформації. Таке навчання має бути спрямоване на переосмислення попереднього досвіду, розвиток професійної ідентичності, здатності до рефлексії, на корекцію професійної поведінки тощо.

У професійному становленні фахівців виокремлюють кілька етапів, які можна розглядати як рівні професіоналізації публічних службовців (рис. 1).

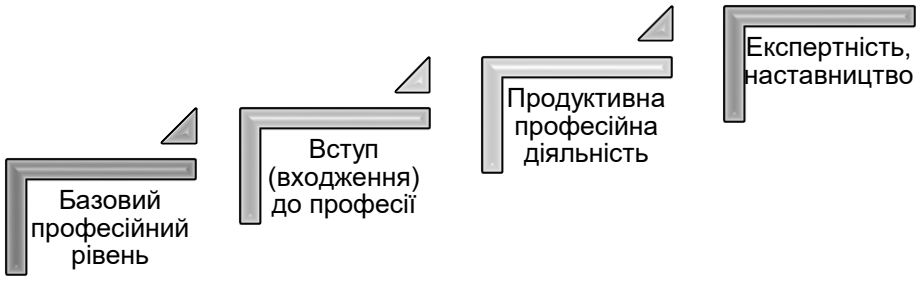

Рис. 1. Рівні професіоналізації публічних службовців

Примітка: візуалізовано автором особисто.

Отже, йдеться про такі рівні професіоналізації: базовий професійний (здобуття базової освіти); вступ до професії; продуктивна професійна діяльність; експертність, наставництво. Зазначимо, що у публічній службі вони нерідко перетинаються: службовець може спершу отримати посаду, а вже потім системно опановувати специфіку управління; може мати високий фаховий рівень у певній галузі, але потребувати додаткового навчання щодо процедур державної служби, адміністративного права чи стратегічного планування. Тому система професійного навчання має враховувати не лише формальний освітній рівень, а й індивідуальну траєкторію зростання, посадовий досвід, мотивацію, потенціал розвитку.

На початковому рівні професіоналізації формується базове розуміння публічної служби як особливого виду суспільно значущої професійної діяльності. Передусім йдеться про усвідомлення ролі держави, принципів демократичного врядування, верховенства права, прав і свобод людини, відповідальності й публічного інтересу. Його значення виходить за межі набуття суто функціональних знань, оскільки саме ціннісні орієнтири визначають здатність службовця усвідомлювати суспільний зміст і наслідки власної професійної діяльності. У цьому контексті освіта дорослих виконує світоглядну функцію: вона сприяє осмисленню та узгодженню індивідуального досвіду з цінностями й принципами публічної служби.

Другий рівень пов'язаний із вступом (входженням) до професійного середовища. Адаптація нового службовця є не лише організаційною процедурою, а й навчальним процесом. Він включає засвоєння службових правил, посадових функцій, стандартів комунікації, неформальних норм організаційної культури, механізмів взаємодії між структурними підрозділами. У цьому процесі надзвичайно важливими є наставництво, підтримка керівника, доступ до якісних навчальних матеріалів, можливість отримувати зворотний зв'язок і безпечно обговорювати професійні помилки. Для дорослої людини навчання через практику є одним із найефективніших способів професійного зростання, однак воно потребує інституційної підтримки, інакше може звестися до випадкового пристосування до наявних управлінських звичок.

Третій рівень професіоналізації охоплює продуктивну стадію професійної діяльності, коли службовець уже володіє основними інструментами роботи, однак потребує постійного оновлення компетентностей. У сучасній публічній службі це оновлення стосується майже всіх сфер: цифрових технологій та аналізу даних (Dunleavy, & Margetts, 2025), бюджетного планування, регуляторної політики, управління проєктами, європейського права, кризових комунікацій, антикорупційних інструментів, оцінювання політики, інклюзивності та взаємодії з вразливими групами населення. За таких умов підвищення кваліфікації не може бути формальною вимогою для кадрового обліку. Воно має бути органічно пов'язане з реальними посадовими обов'язками, оцінюванням результатів службової діяльності, індивідуальною траєкторією професійного розвитку. Подібні підходи підтримуються й міжнародними організаціями. Зокрема, в аналітичних матеріалах Світового банку (World Bank, 2019) наголошується, що розвиток професійних навичок публічних службовців і формування систем безперервного професійного навчання є однією з ключових передумов інституційної спроможності держави, особливо в умовах суспільних трансформацій та кризового управління.

Четвертий рівень можна пов'язати з експертністю й наставництвом. На цьому рівні досвідчений публічний службовець виходить за межі операційного виконання посадових обов'язків. Йому притаманні здатність до критичного аналізу складних управлінських ситуацій, продукування інноваційних рішень, експертного супроводу професійної діяльності колег, участі в удосконаленні управлінських процедур і політик. Водночас освіта дорослих набуває ознак колегіального й взаємного навчання, заснованого на обміні професійним досвідом, рефлексії практики, спільному продукуванні знань. Особливого значення на цьому рівні набуває інституціоналізація професійного досвіду. Ефективна система публічної служби має забезпечувати механізми його накопичення, поширення й трансформації в інституційну пам'ять (Оргієць, 2018). Це передбачає розвиток практик наставництва, створення методичних ресурсів, формування професійних стандартів і процедур передачі знань, що сприяють збереженню організаційного капіталу, підвищенню спроможності публічних інституцій до сталого розвитку.

Привернемо увагу до термінологічного аспекту проблематики здійсненого наукового пошуку. На наше переконання, взаємозв'язок і термінологічне співвіднесення понять «професіоналізація» та «професійна компетентність» потребують належного аналізу й уточнення. Професійна компетентність характеризує здатність конкретної особи належно виконувати посадові обов'язки на основі знань, умінь, навичок, моральних і ділових якостей. Вона має індивідуальний вимір і може бути оцінена через результати діяльності, відповідність посадовим вимогам, поведінкові індикатори, здатність до навчання й професійного розвитку тощо. Натомість професіоналізація є більш масштабним процесом, що охоплює не тільки розвиток компетентностей окремого службовця, а й формування професії як соціального інституту: визначення стандартів, процедур входження, правил добору, адаптації, підвищення кваліфікації, етичного регулювання, кар'єрного просування, професійної відповідальності, соціального престижу. Результати здійсненого наукового пошуку уможливлюють умовивід про те, що у сучасних дослідженнях професіоналізація дедалі частіше розглядається не лише як кадровий або управлінський процес, а як складний механізм відтворення професійної культури, компетентностей, етичних стандартів публічної служби (Ващенко, 2025) (табл. 1).

Таблиця 1

Розмежування понять «професійна компетентність» і «професіоналізація»

Критерій порівняння	**Професійна компетентність**	**Професіоналізація**
Сутність поняття	Здатність конкретної особи належно виконувати посадові обов'язки.	Процес формування та розвитку професії як соціального інституту.
Рівень прояву	Індивідуальний.	Індивідуальний, інституційний (системний).
Основний зміст	Сукупність знань, умінь, навичок, моральних і ділових якостей службовця.	Формування стандартів професії, механізмів добору, адаптації, навчання, кар'єрного просування та професійної відповідальності.
Об'єкт оцінювання	Конкретний службовець.	Система публічної служби, професійна спільнота.
Показники	Результати діяльності, відповідність посадовим вимогам, поведінкові індикатори, здатність до навчання та професійного розвитку.	Наявність професійних стандартів, процедур входження в професію, системи підвищення кваліфікації, етичного регулювання та професійного розвитку.
Результат	Належне виконання посадових обов'язків.	Відтворення професійної культури, компетентностей, етичних стандартів публічної служби.

Складено автором особисто.

У контексті освіти дорослих викладене вище дає підстави для висновку про те, що навчання публічних службовців не може бути ізольоване від загальної системи управління персоналом. Якщо освітні програми не інтегровані з оцінюванням потреб, посадовими профілями, кар'єрними траєкторіями, стратегічними цілями органів влади й реальними проблемами публічної політики, вони швидко втрачають практичне значення. Натомість включення навчання до цілісної системи професіоналізації перетворює його на дієвий інструмент інституційного розвитку. У такому випадку освіта дорослих не лише забезпечує підвищення кваліфікації окремих працівників, а й стає

каталізатором трансформації організаційної культури, оптимізації менеджменту, якісно нового діалогу між державою й суспільством.

Особливу роль у професіоналізації публічної служби відіграють професійні спільноти. Вони уособлюють середовище неформального та інформального навчання для обміну професійним досвідом, поширення кращих практик і стандартів діяльності, колегіального осмислення складних управлінських ситуацій, формування спільних професійних цінностей, норм і підходів до виконання публічно-службових функцій. Такі спільноти сприяють не лише розвитку компетентностей окремих фахівців, а й зміцненню професійної ідентичності, інституційної спроможності публічної служби загалом.

У світовій практиці професійні асоціації у сфері публічного управління виконують не лише представницьку, а й освітню, експертну, стандартоутворювальну функції. Вони підтримують професійні мережі, сприяють поширенню інновацій, організовують конференції, сертифікаційні програми, публічні дискусії, дослідницькі ініціативи. Для України цей потенціал поки що реалізований не повною мірою. Наявність асоціацій, профспілок, об’єднань випускників і фахових мереж свідчить про інституціоналізацію професійного середовища, однак їхній вплив на реальну якість професіоналізації залишається нерівномірним. Проблема полягає не лише у формальній активності окремих організацій, а й у характері їхньої взаємодії з державою, закладами освіти, науковими установами й власне службовцями. Професійні спільноти стають справжнім рушієм розвитку публічних службовців, коли створюють простір для рефлексії, експертного обговорення стандартів, плекання інновацій, наставництва й рівноправного обміну досвідом. У цьому сенсі професіоналізація не може бути повністю централізованим процесом, що здійснюється лише через інструкції, нормативні акти або формальні навчальні програми. Вона потребує динамічного середовища, в якому знання циркулюють, перевіряються практикою й перетворюються на спільний ресурс.

Сучасні дослідники (Гончарук, & Трегубенко, 2024, с. 11) слушно акцентують увагу на необхідності більш активного залучення до навчання державних службовців провайдерів освітніх послуг із числа громадських організацій, спільнот практиків, а також розробників інноваційних тренінгових курсів. Досвід відомих коучів і незалежних експертів, що напрацювали андрагоги-практики, може стати важливим ресурсом для підвищення ефективності програм професійного розвитку цільової групи.

Водночас визначальною залишається інституційна роль держави у створенні цілісної екосистеми професійного розвитку публічних службовців. Її ключові суб’єкти – Національне агентство України з питань державної служби, заклади освіти, центри підвищення кваліфікації, органи місцевого самоврядування, професійні асоціації, спільноти експертів – мають функціонувати як взаємопов’язані елементи єдиної екосистеми. Ефективність такої екосистеми забезпечується інтеграцією формальної, неформальної та інформальної освіти, наставництва, стажувань, професійних спільнот і самоосвіти, що відповідає принципам навчання дорослих і сприяє узгодженню освітніх результатів із професійними потребами й кар’єрним розвитком.

Не менш важливим є ціннісний вимір професіоналізації. Публічна служба не може бути професійною, якщо вона не спирається на політичну неупередженість, доброчесність, законність, прозорість, відповідальність, служіння суспільним інтересам. Ці принципи не формуються автоматично внаслідок призначення на посаду. Вони потребують постійного навчального й організаційного «підкріплення»: через етичні кодекси, розгляд практичних ситуацій, управлінські рішення керівників, культуру відкритості, механізми запобігання конфлікту інтересів, захист викривачів, оцінювання поведінки, професійне обговорення складних дилем. У цьому сенсі освіта дорослих у публічній службі має включати не лише знаннєві компоненти, а й етичну рефлексію,

розвиток здатності розпізнавати ризики неправомірного впливу, політизації чи приватизації службового інтересу. Такий підхід становить теоретико-методологічне підгрунтя розроблення сучасного інструментарію розвитку організаційної та управлінської культури публічних службовців – невід'ємної складової ефективного професійного управління. Її зміст охоплює сукупність професійних цінностей, норм, принципів, поведінкових моделей, практик взаємодії (Мельничук, & Шарікадзе, 2025, с. 467), які формують інституційну спроможність органів влади, впливають на якість публічних послуг, визначають рівень довіри громадян до державних інституцій.

Вважаємо за доцільне наголосити, що політична неупередженість є одним із ключових маркерів професійної публічної служби. Вона означає, що службовець виконує функції держави й суспільства, а не обслуговує партійні чи групові інтереси. Для службовця, особливо того, хто має попередній політичний, громадський досвід, ця вимога може потребувати глибокого переосмислення власної ролі. Освітні програми мають пояснювати не лише формальні заборони, а й їхню демократичну логіку: захист довіри громадян, стабільність інституцій, рівність доступу до послуг, неприпустимість використання адміністративного ресурсу, професійну автономію апарату влади. Без такого розуміння нейтральність може сприйматися як формальне обмеження, тоді як насправді вона є умовою професійності.

Професіоналізація публічної служби також пов'язана з переходом від адміністративної моделі виконання доручень до моделі стратегічного публічного управління. Сучасний службовець має бути здатним не лише реалізовувати рішення, а й готувати якісні аналітичні матеріали, оцінювати альтернативи, прогнозувати наслідки, комунікувати з різними аудиторіями, організовувати міжвідомчу взаємодію, враховувати європейські стандарти врядування. Це створює потребу в нових освітніх форматах. Традиційні лекційні курси залишаються корисними для систематизації знань, однак їх недостатньо для розвитку складних управлінських компетентностей. Потрібні кейсові методи, аналіз реальних політик, моделювання кризових ситуацій, групова робота, проєктне навчання, супервізія, професійні майстерні та післятренінговий супровід.

Для України особливо важливе значення має поєднання професіоналізації публічної служби з європейською інтеграцією (Мельничук, & Шарікадзе, 2025, с. 467; Tatarishvili, 2026). Йдеться не лише про наближення законодавства або виконання формальних зобов'язань, а про поступову зміну управлінської культури. Європейський адміністративний простір передбачає орієнтацію на якість послуг, прозорість, підзвітність, передбачуваність, професійну автономію, здатність адміністрації діяти в інтересах громадян. Усі ці характеристики мають освітній вимір, оскільки вони не можуть бути запроваджені лише постановою чи інструкцією. Вони мають бути засвоєні, обговорені, переведені в управлінські практики й підтримані професійною спільнотою.

В умовах воєнного стану професіоналізація набуває особливо важливого значення. Публічна служба має забезпечувати стійкість держави, швидкість реагування, координацію ресурсів, підтримку громадян, взаємодію з військовими адміністраціями, міжнародними партнерами, гуманітарними організаціями тощо. Це вимагає від службовців нових компетентностей, розвиток яких не завжди було передбачено традиційними програмами підготовки (кризове управління, робота з особами й громадами, які зазнали впливу травматичних подій, управління відновленням, антикризове лідерство, комунікація ризиків (Bieliaieva et al., 2024), захист критичної інформації, прийняття рішень в умовах дефіциту часу). Освіта дорослих у зазначеному контексті має бути гнучкою, оперативною, практично спрямованою й водночас методично та методологічно обґрунтованою.

У міжнародній практиці дедалі більшого поширення набувають моделі професійного розвитку публічних службовців, що ґрунтуються на стратегічному прогнозуванні, управлінні талантами, безперервному оновленні компетентностей у межах концепції lifelong learning (OECD, 2021). Вони становлять безпосередній практичний інтерес для адаптації й впровадження в сучасних українських реаліях.

Отже, професіоналізація публічної служби як простору освіти дорослих має поєднувати три взаємопов'язані виміри, а саме:

- індивідуальний: розвиток знань, навичок, цінностей, професійної мотивації та здатності до самонавчання;
- інституційний: створення правил, стандартів, процедур, організаційних умов, які забезпечують безперервне професійне зростання;
- рівень спільнот: формування професійного середовища, в якому відбувається обмін досвідом, підтримка етичних стандартів і трансляція професійної культури.

Саме поєднання цих вимірів дає змогу тлумачити професіоналізацію не як сукупність освітніх ініціатив, а як цілісний процес підвищення якості публічного управління.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Професіоналізація публічної служби в сучасних умовах має розглядатися не лише як інструмент адміністративної модернізації або вдосконалення кадрової політики, а як комплексний простір освіти дорослих, у межах якого формується професійний ресурс держави. Її зміст охоплює не тільки набуття професійних компетентностей, а й розвиток професійної ідентичності, ціннісних орієнтацій, етичної культури, здатності до рефлексії, адаптації та стратегічного мислення. Результати здійсненого дослідження переконливо доводять, що професіоналізація публічної служби має багатовимірний характер і поєднує індивідуальний, інституційний рівні, рівень професійних спільнот. Індивідуальний рівень пов'язаний із професійним розвитком дорослого службовця, формуванням його компетентностей і здатності до безперервного навчання. Інституційний рівень охоплює нормативні, організаційні та управлінські механізми професійного розвитку, включаючи добір, адаптацію, підвищення кваліфікації, оцінювання та кар'єрне просування. Рівень спільнот передбачає функціонування професійних середовищ і мереж, у межах яких відбувається трансляція професійних стандартів, етичних норм і практичного досвіду.

Обґрунтовано, що освіта дорослих у сфері публічної служби не може обмежуватися формальним підвищенням кваліфікації. Її стратегічне призначення полягає у розвитку здатності діяти в умовах невизначеності, складних суспільних трансформацій, міжсекторальної взаємодії, кризового управління. Особливого значення це набуває в контексті європейської інтеграції України, цифровізації управлінських процесів і функціонування держави в умовах воєнного стану. Зроблено висновок, що інтеграція андрагогічних підходів у систему професійного навчання публічних службовців є ключовою умовою формування сучасної, компетентної, доброчесної та стійкої публічної служби. Така публічна служба здатна забезпечувати ефективне врядування, підтримувати довіру громадян до державних інституцій.

Перспективними напрямами подальших наукових досліджень є розроблення моделей оцінювання ефективності професійного навчання публічних службовців у контексті освіти дорослих, аналіз впливу неформальної та інформальної освіти на якість службової діяльності, а також дослідження ролі професійних спільнот у формуванні управлінської культури, професійної ідентичності фахівців.

Список використаних джерел

Ващенко, К.О. (2025). Основи професійної публічної служби. Київ: МАУП. https://ipacs.knu.ua/pages/dop/333/files/d07599b7-cdcf-4069-b986-bfd58f17a340.pdf

Верховна Рада України. (2015, 10 грудня). Про державну службу: Закон України № 889-VIII. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19

Гончарук, Н., & Трегубенко, Г. (2024). Напрями подальшого впровадження інноваційних компонентів підвищення рівня професійної компетентності державних службовців в Україні. *Аспекти публічного управління*, 12(1), 106–114. https://doi.org/10.15421/152414

Загорський, В.С., & Телешун, С.О. (Ред.). (2011). Енциклопедія державного управління (Т. 8: Публічне врядування). Львів: ЛРІДУ НАДУ. https://pumo.stu.cn.ua/wp-content/uploads/2023/02/enczyklopediya-derzhavnogo-upravlinnya_tom-8.pdf

Кабінет Міністрів України. (2017). Про схвалення Концепції реформування системи професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад: розпорядження № 974-р. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/974-2017-%D1%80

Кабінет Міністрів України. (2019). Про затвердження Положення про систему професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад: постанова № 106. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/106-2019-%D0%BF

Кузнєцов, Е.А. (2017). Методологія професіоналізації управлінської діяльності в Україні. Монографія. Херсон: ОЛДІ ПЛЮС. https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi80/0060320.pdf

Ларіна, Н., & Ларін, С. (2022). Професіоналізація публічних службовців як напрям захисту національних цінностей в публічному управлінні. *Аспекти публічного управління*, *10*(6), 95–101. https://doi.org/10.15421/152249

Ларіна, Н.Б. (2023). Професіоналізація та професійно-кар'єрне зростання публічних службовців: виклики та перспективи. *Публічне управління та регіональний розвиток, 19*, 239–257. https://doi.org/10.34132/pard2023.19.12

Мельничук, Л., & Шарікадзе, О. (2025). Впровадження механізмів професіоналізації публічної служби в умовах євроінтеграції України: контур проблем. *Суспільство та національні інтереси. Серія «Публічне управління та адміністрування»*, 7(15), 460–473. https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-7(15)-460-473

Наконечний, О.С. (2022). Визначення профілю компетенцій посадових осіб органів місцевого самоврядування для забезпечення ефективності їх професійного навчання. *Ефективність державного управління*. 3(72), 42–47. https://doi.org/10.36930/507207

Оргієць, О.М. (2018). Розвиток інституційної пам'яті в органах державної влади шляхом організаційного навчання державних службовців. *Держава та регіони. Серія: Державне управління*, 1(61), 139–144. https://pa.stateandregions.zp.ua/archive/1_2018/27.pdf

Селіванов, С.В. (2021). Професіоналізація публічної служби в Україні. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Державне управління*, 5, 30–36. https://doi.org/10.32838/TNU-2663-6468/2021.5/06

Сорокіна, Н.М. (2020). Морально-етичні основи публічної служби в умовах трансформації влади в Україні: монографія. Дніпро: Грані.

Сурмін, Ю.П., Бакуменко, В.Д., & Михненко, А.М., та ін. (Укл.). (2010). *Енциклопедичний словник з державного управління*. За ред. Ю.В. Ковбасюка, В.П. Трощинського, Ю.П. Сурміна. Київ: НАДУ. https://pumo.stu.cn.ua/wp-content/uploads/2023/02/enczyklopedychnyj-slovnyk-z-derzhavnogo-upravlinnya.pdf

Bieliaieva, O., Slavkova, O., Dzeha, V., Krasnykov, Y., & Selivanov, S. (2024). Risk management in public administration in Ukraine: strategies and tools. *REICE: Revista Electrónica De Investigación En Ciencias Económicas*, 12(23), 136–156. https://doi.org/10.5377/reice.v12i23.18282

Brych, L., & Brych, M. (2020). Socio-psychological determinants of resource potential of civil servants. *Advances in Educational Technology and Psychology*, 4(1), 136–140. DOI: 10.23977/aetp.2020.41020

Crosby, B.C., 't Hart, P., & Torfing, J. (2017). Public value creation through collaborative innovation. *Public Management Review*, *19*(5), 655–669. https://doi.org/10.1080/14719037.2016.1192165

Danylenko-Nehara, Y., Semenets-Orlova, I., Kapitanets, S., Kyrychenko, M., & Bykov, O. (2024). The ethical aspect of public administration under special regime and sustainable development. Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias [Internet]. 2024 Jan. 1. https://doi.org/10.56294/sctconf2024.755

Dunleavy, P., & Margetts, H. (2025). Data science, artificial intelligence and the third wave of digital era governance. *Public Policy and Administration*, 40(2), 185–214. https://doi.org/10.1177/09520767231198737

Mateescu, G., Stanciu, A., & Blei, A. (2021). European competency frameworks applied for improving quality of online training programs addressed to public administration in Romania. *Review of International Comparative Management*, 22(2), 274–286. https://doi.org/10.24818/RMCI.2021.2.274

Farazmand, A. (Ed.). (2022). Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance. Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66252-3

Goncharuk, N., Orhiiets, O.M., & Prokopenko, L. (2021). Formation and development of the system of professional training of public servants in Ukraine: organizational, legal, and economic aspects. *Baltic Journal of Economic Studies*. https://doi.org/10.30525/2256-0742/2021-7-1-39-46

Kalashnyk, N., Plakhotnyk, O., Khudoba, O., Zayats, D., & Mo, G. (2024). Challenges in the professional development of public servants amid new realities in adult education: *Conceptualization of competence and system approaches. Society, Integration, Education, Proceedings of the International Scientific Conference*, 7(1), 3290–3232. https://doi.org/10.17770/sie2024vol2.7815

OECD. (2021). Futures of public administration: Scenarios for talent management in Slovenia. OECD Publishing. https://oecd-opsi.org/wp-content/uploads/2021/10/Slovenia_Talent_Management_Scenarios_Final.pdf

OECD. (2025). Government at a glance 2025. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/0efd0bcd-en

Tatarishvili, S. (2026). Modernization of the public administration system of Ukraine in the context of european integration. *Public Management and Policy*, 2(18). https://doi.org/10.70651/3041-2498/2026.2.10

World Bank. (2019). Developing public sector workforce skills for the future. https://documents.worldbank.org

References (translated and transliterated)

Kabinet Ministriv Ukrainy. (2017). *Pro skhvalennia Kontseptsii reformuvannia systemy profesiinoho navchannia derzhavnykh sluzhbovtsiv, holiv mistsevykh derzhavnykh administratsii, yikh pershykh zastupnykiv ta zastupnykiv, posadovykh osib mistsevoho samovriaduvannia ta deputativ mistsevykh rad: Rozporiadzhennia № 974-r* [On approval of the Concept of reforming the system of professional training of civil servants, heads of local state administrations, their first deputies and deputies, local government officials and members of local councils: Order No. 974-r]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/974-2017-%D1%80 [in Ukrainian].

Kabinet Ministriv Ukrainy. (2019). *Pro zatverdzhennia Polozhennia pro cucmemy profesiinoho navchannia derzhavnykh sluzhbovtsiv, holiv mistsevykh derzhavnykh administratsii, yikh pershykh zastupnykiv ta zastupnykiv, posadovykh osib mistsevoho samovriaduvannia ta deputativ mistsevykh rad: Postanova № 106* [On approval of the Regulation on the system of professional training of civil servants, heads of local state administrations, their first deputies and deputies, local government officials and members of local councils: Resolution No. 106]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/106-2019-%D0%BF [in Ukrainian].

Kuznietsov, E. A. (2017). Metodolohiia profesionalizatsii upravlinskoi diialnosti v Ukraini [Methodology of professionalization of managerial activity in Ukraine]. Kherson: OLDI PLUS. https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi80/0060320.pdf [in Ukrainian].

Larina, N., & Larin, S. (2022). Profesionalizatsiia ta profesiino-kar'ierne zrostannia publichnykh sluzhbovtsiv: vyklyky ta perspektyvy [Professionalization of Public Servants how to Protect National Values in Public Administration]. *Publichne upravlinnia ta rehionalnyi rozvytok*, 10(6), 95–101. https://doi.org/10.15421/152249 [in Ukrainian].

Larina, N.B. (2023). Profesionalizatsiia ta profesiino-karierne zrostannia publichnykh sluzhbovtsiv: vyklyky ta perspektyvy [Professionalization and professional-career growth of public servants: Challenges and prospects]. *Public Administration and Regional Development*, 19, 239–257. https://doi.org/10.34132/pard2023.19.12 [in Ukrainian].

Nakonechnyi, O.S. (2022). Vyznachennia profiliu kompetentsii posadovykh osib orhaniv mistsevoho samovriaduvannia dlia zabezpechennia efektyvnosti yikh profesiinoho navchannia [Defining the competency profile of local self-government officials to ensure the effectiveness of their professional training]. *Efektyvnist derzhavnoho upravlinnia*, 3(72), 42–47. https://doi.org/10.36930/507207 [in Ukrainian].

Orhiiets, O.M. (2018). Rozvytok instytutsiinoi pamiati v orhanakh derzhavnoi vlady shliakhom orhanizatsiinoho navchannia derzhavnykh sluzhbovtsiv [Development of Institutional Memory in Public Authorities through Organizational Training of Civil Servants]. *Derzhava ta rehiony. Seriia: Derzhavne upravlinnia*, 1(61), 139–144. https://pa.stateandregions.zp.ua/archive/1_2018/27.pdf [in Ukrainian].

Selivanov, S.V. (2021). Profesionalizatsiia publichnoi sluzhby v Ukraini [Professionalization of Public Service in Ukraine]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho*. *Seriia: Derzhavne upravlinnia*, 5, 30–36. https://doi.org/10.32838/TNU-2663-6468/2021.5/06 [in Ukrainian].

Sorokina, N.M. (2020). Moralno-etychni osnovy publichnoi sluzhby v umovakh transformatsii vlady v Ukraini [Moral and ethical foundations of public service in the conditions of power transformation in Ukraine]: monohrafiia. Dnipro: Hrani [in Ukrainian].

Surmin, Yu. P., Bakumenko, V. D., Mykhnenko, A. M., et al. (2010). *Entsyklopedychnyi slovnyk z derzhavnoho upravlinnia [Encyclopedic dictionary of public administration]*. NADU. https://pumo.stu.cn.ua/wp-content/uploads/2023/02/enczyklopedychnyj-slovnyk-z-derzhavnogo-upravlinnya.pdf [in Ukrainian].

Vashchenko, K. O. (2025). *Osnovy profesiinoi publichnoi sluzhby* [Fundamentals of professional public service]. MAUP. https://ipacs.knu.ua/pages/dop/333/files/d07599b7-cdcf-4069-b986-bfd58f17a340.pdf [in Ukrainian].

Verkhovna Rada Ukrainy. (2015). *Pro derzhavnu sluzhbu: Zakon Ukrainy vid 10 hrudnia 2015 r. № 889-VIII* [On civil service: Law of Ukraine of December 10, 2015 № 889-VIII]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19 [in Ukrainian].

Zahorskyi, V.S., & Teleshun, S.O. (Red.). (2011). Entsyklopediia derzhavnoho upravlinnia (T. 8: Publichne vriaduvannia) [Encyclopedia of Public Administration (Vol. 8: Public Governance]. Lviv: LRIDU NADU. https://pumo.stu.cn.ua/wp-content/uploads/2023/02/enczyklopediya-derzhavnogo-upravlinnya_tom-8.pdf [in Ukrainian].

Отримано / Received: 23.01.2026.
Прорецензовано / Revised: 02.03.2026.
Схвалено до друку / Accepted: 27.03.2026.
Опубліковано / Published: 30.06.2026.

АВТОРСЬКІ ДЕКЛАРАЦІЇ

Етична політика

Автор(и) підтверджує(ють), що під час підготовки та подання статті було дотримано положень Етичної політики журналу, а також загальноприйнятих принципів академічної доброчесності відповідно до рекомендацій COPE (Committee on Publication Ethics).

Політика конфлікту інтересів

Автор(и) заявляє(ють), що не має(ють) жодного фактичного чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати, інтерпретацію або виклад матеріалів дослідження.

Цитування:
Благова, Т. О. (2026). Цифровізація та інновації в системі безперервної хореографічної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи,* 1(29), 79–92. https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.79-92

УДК: 793.3.015:[004+001.895
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.79-92

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ТА ІННОВАЦІЇ В СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ

***Благова Тетяна Олександрівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри хореографії Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

***Blahova Tetyana**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chair of the Department of Choreography V.G. Korolenko Poltava National Pedagogical University*

ORCID iD: http://orcid.org/0000-0001-5446-3412
E-mail: tatablagova@gmail.com

***Анотація.** В оглядовій статті проаналізовано проблему цифровізації та впровадження інноваційних технологій у систему підготовки хореографів у контексті концепції безперервної освіти та андрагогічних засад навчання дорослих. Стрімкий розвиток цифрових технологій кардинально змінює вимоги до фахової компетентності хореографа, зумовлюючи необхідність постійного професійного оновлення впродовж усього творчого й педагогічного шляху. Теоретико-методологічну основу дослідження становлять концепція освіти впродовж життя та принципи самоспрямованого навчання дорослих, які розглядаються у взаємозв'язку з вимогами цифрової трансформації мистецької освіти. Встановлено, що цифровізація хореографічної освіти в Україні має фрагментарний, але динамічно зростаючий характер і потребує системного підходу до модернізації навчальних планів і підвищення кваліфікації педагогів-хореографів. Обґрунтовано, що формальна та неформальна хореографічна освіта потребують системного впровадження інноваційних освітніх технологій – від віртуальних навчальних середовищ і технологій захоплення руху до систем штучного інтелекту та змішаного навчання. Виокремлено три ключові аспекти: інноваційні освітні технології у професійному розвитку хореографів; безперервна хореографічна освіта в умовах цифрової трансформації; сучасні технології як чинник розвитку освіти хореографів упродовж усього творчого та педагогічного шляху. З'ясовано, що застосування технологій VR/AR, систем аналізу руху та інтелектуальних адаптивних платформ сприяє формуванню нових стандартів хореографічної майстерності та розширює доступ до якісної освіти незалежно від місця, часу та рівня попередньої підготовки. Акцентовано особливу роль неформальних і інформальних форм навчання у системі підвищення кваліфікації педагогів-хореографів. Запропоновано практичні рекомендації щодо впровадження змішаної моделі навчання як ключової стратегії розвитку хореографічної освіти дорослих у добу цифрових трансформацій.*

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Благова Т.О., 2026

Ключові слова: *хореографічна освіта; цифровізація; безперервна освіта; інноваційні технології; штучний інтелект; змішане навчання; технології захоплення руху.*

DIGITALIZATION AND INNOVATIONS IN THE SYSTEM OF LIFELONG CHOREOGRAPHER TRAINING

Abstract. *In the review article examines the digitalization of choreographer training within the framework of lifelong education and the andragogical principles of adult learning. The rapid development of digital technologies fundamentally changes the requirements for choreographers' professional competence, making continuous professional updating necessary throughout the entire creative and pedagogical career. The theoretical and methodological foundation of the study incorporates the lifelong learning concept and the principles of self-directed adult learning, examined in conjunction with the demands of digital transformation in arts education. The digitalization of choreographic education in Ukraine has a fragmentary but dynamically growing character and requires a systematic approach to modernizing curricula and professional development of choreography teachers. The author substantiates that formal and non-formal choreographic education requires systematic implementation of innovative educational technologies – from virtual learning environments and motion capture technologies to artificial intelligence systems and blended learning. Three key aspects are highlighted: innovative educational technologies in the professional development of choreographers; continuous choreographic education in the context of digital transformation; modern technologies as a factor in the development of choreographic education throughout the creative and pedagogical path. The particular role of non-formal and informal learning in the system of professional development for choreography educators is emphasised. It has been established that the use of VR/AR technologies, motion analysis systems, and intelligent adaptive platforms contributes to the formation of new standards of choreographic mastery and expands access to quality education regardless of place, time, and level of prior training. Practical recommendations are proposed for implementing a blended learning model as a key strategy for the development of adult choreographic education in the era of digital transformations.*

Key words: *choreographic education; digitalization; lifelong education; innovative technologies; artificial intelligence; blended learning; motion capture technologies.*

Постановка проблеми, її актуальність. Сучасний світ характеризується стрімкою цифровою трансформацією, яка торкається всіх галузей людської діяльності, зокрема мистецтва та мистецької освіти. Галузь професійної хореографії не залишається осторонь цих процесів: стрімкий розвиток імерсивних технологій, платформ дистанційного навчання та штучного інтелекту, систем тривимірного моделювання, технологій «захоплення руху» відкриває принципово нові можливості як для практики хореографічного виконавства, так і для теоретичного підґрунтя підготовки фахівців-хореографів, адже в умовах сьогодення увесь комплекс цифрових інструментів часто перевищує потенціал класичних засобів хореографічного навчання. До того ж, питання дистанційних та змішаних форм хореографічної освіти набуло особливої гостроти в умовах повномасштабного воєнного вторгнення. Значна частина педагогів, студентів-хореографів, керівників та вихованців хореографічних колективів опинилася в умовах вимушеного переміщення, що стало каталізатором пошуку ефективних цифрових рішень для забезпечення неперервності освітнього процесу.

Водночас зауважимо, що галузь хореографічної освіти традиційно вирізняється високим ступенем консерватизму та академічної усталеності, характеризується певною канонічністю методологічних підходів, що зумовлено самою природою хореографічного мистецтва як живої традиції, яка передається від покоління до покоління на засадах безпосередньої тілесної взаємодії між педагогом і виконавцем, передачі знань «із ніг у ноги». Ця сталість виявляється у збереженні класичних методичних систем, у незмінній структурі навчальних алгоритмів, орієнтованих на фундаментальне опанування лексики та технічного апарату, а також у пріоритеті «живого», контактного навчання як єдино повноцінної форми трансляції хореографічного знання. Відповідно, цифрові технології не замінюють, а лише доповнюють навчання в галузі мистецтва руху, суттєво оптимізують його, уможливлюючи впровадження технологічних інновацій у різні формати хореографічної підготовки.

Ця специфічна особливість професійного танцю зумовлює характер викликів, що постають перед сучасною хореографічною освітою: як інтегрувати цифрові інструменти, зберігаючи мистецьку природу хореографічного навчання, посилити його інноваціями, не руйнуючи живу педагогічну практику? В аспекті концепції освіти впродовж життя окреслена проблема набуває ще більшої актуальності, оскільки хореографи – як педагоги, так і виконавці – потребують постійного фахового вдосконалення, незалежно від низки об'єктивних чинників та ресурсів.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблема безперервної освіти та її зв'язку з цифровими технологіями є предметом активного дослідження у вітчизняній та зарубіжній науковій спільноті. Готовність суспільства до масштабних глобальних змін значною мірою залежить від рівня розвитку освіти дорослих, її спрямованості на особистісний розвиток людини, формування творчого потенціалу, системного вдосконалення професійних і соціальних компетентностей. Особливої актуальності освіта дорослих набуває в сучасних українських реаліях, коли питання адаптації мобільності населення набули нового значення.

Фундаментальні засади освіти впродовж життя, зокрема, в сучасному інформаційно-технологічному суспільстві досліджено у науковому доробку Н. Авшенюк, О. Аніщенко, Т. Десятова, Л. Лук'янової, Н. Ничкало та ін. Зокрема, Л. Лук’янова, ґрунтовно досліджуючи проблему освіти впродовж життя в умовах інформаційно-технологічного суспільства, наголошує, що освіта «стає універсальним цивілізаційним ресурсом, який уможливлює розвиток потенціалу кожної особистості», а освіта впродовж життя «зумовлює інноваційність розвитку на індивідуальному, організаційному та суспільному рівнях» (Лук’янова, 2019, с. 10–11). О. Аніщенко визначає освіту дорослих засобом соціальної інтеграції та розвитку особистості. Акцентуючи увагу на проблемі впровадження Smart-технологій у процес професійної підготовки майбутніх педагогів як складових нової парадигми педагогічної освіти, дослідниця зокрема підкреслює, що одним з основних завдань розвитку інформаційного суспільства є «надання кожній людині можливості для здобуття знань, умінь і навичок з використанням інформаційно-комунікативних технологій під час навчання, виховання, професійної підготовки і перепідготовки» (Аніщенко, 2017, с. 185).

Сучасні завдання цифрової трансформації освіти, пріоритети побудови інформаційно-освітнього середовища, ґрунтовно висвітлено у працях Н. Арістової, О. Башкір, В. Бикова, Р. Гуревича, Т. Ільніцької, Л. Коношевського, Н. Опушко, О. Спіріна, Т. Паски, О. Пінчук, та ін. Досліджуючи тенденції інноваційного розвитку інформаційно-освітнього простору в Україні, В. Биков, О. Спірін, О. Пінчук (Биков та ін., 2020, с. 27–28) обґрунтовують технологічні принципи цифровізації освітньої галузі.

Науковці виокремлюють і ключові проблеми впровадження цифрових технологій у вітчизняній освіті, як-от: формування єдиного освітнього інформаційного простору; подолання «цифрової нерівності» в різних регіонах; низький рівень ІКТ-компетентностей та цифрових компетентностей населення; фактичну несформованість цілісної національної політики застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

В аспекті дослідження досвіду і перспектив цифровізації освіти сучасного суспільства Р. Гуревич, Л. Коношевський та Н. Опушко акцентують увагу на розвитку нової галузі педагогічної науки – цифрової дидактики – наукової дисципліни про організацію навчання у цифровому освітньому середовищі; визначають дидактичні властивості цифрових технологій, а саме: свободу пошуку різної інформації у глобальній мережі інтернет; персональність (необмежені можливості для персонального налаштування відповідно до потреб та особливостей здобувачів освіти); інтерактивність (забезпечення багато-суб'єктності в освітній взаємодії); мультимедійність (комплексне залучення різних каналів сприйняття інформації); гіпертекстуальність (вільне переміщення по тексту, використання перехресних посилань, довідковий характер інформації тощо); субкультурність (відповідність звичного образу світу для цифрового покоління) (Гуревич та ін., 2022, с. 24; 30). Водночас, попри те, що цифрові технології відіграють дедалі важливішу роль у вдосконаленні національної освіти, учені наголошують на суперечливому характері цифровізації освіти, нових викликах, які породжує цифровізація, а саме: на ризику дегуманізації освітніх, а далі всіх інших соціальних відносин, послабленні творчого потенціалу здобувачів освіти, зростанні прагматизму й індивідуалізму на основі цінностей особистого комфорту й споживання, загостренні наявних суперечностей в освіті, насамперед, між «репродуктивною» та «продуктивною» стратегіями (напрямами) її модернізації (Гуревич та ін., 2022, с. 23; 29).

Безпосередньо хореографічна освіта в цифровому контексті досліджується значно менш активно. Студіювання цифрових інструментів у хореографічній освіті спостережено у дослідженнях В. Говорченка, О. Пастухова, М. Печененка, Ю. Сивоконя. Аналізуючи процеси інтеграції цифрових інструментів у хореографічну освіту, автори наукових розвідок здебільшого обґрунтовують доцільність змішаної моделі хореографічного навчання. Зокрема, С. Говорченко підтверджує ефективність упровадження змішаної моделі підготовки здобувачів хореографічних спеціальностей й наголошує на необхідності структурної модернізації навчальних планів ЗВО з урахуванням цифрових компетентностей як ключового складника професіоналізації сучасного хореографа (Говорченко, 2025). О. Пастухов, деталізуючи переваги й перспективи впровадження формату онлайн-навчання, доводить, що використання інноваційних технологій в синергії з традиційними методиками хореографічної підготовки має великий потенціал у галузі вищої хореографічної освіти (Пастухов, 2022). Ю. Сивоконь та М. Печененко акцентують на прикладних аспектах цифровізації класичного танцю, ілюструючи переваги відеоаналізу в освітньому процесі (Сивоконь & Печененко, 2022).

Серед зарубіжних досліджень виокремимо праці: Х. Хаддіа, Е. Олд-Гіббс та Е. Мей (Huddy, Old Gibbs & May, 2023), які вивчали рефлексивний потенціал цифрових підходів у хореографічній педагогіці вищих навчальних закладів; З. Чжана і В. Вана (Zhang & Wang, 2024), які проаналізували застосування технологій змішаного навчання та нейронних мереж у танцювальній освіті; Р. Рена (Ren, 2024), що дослідив дистанційне навчання у підготовці хореографів у вищій школі. Питанням використання

ресурсів штучного інтелекту у хореографічній освіті, застосування технологій VR у навчанні хореографії присвячено низку досліджень, результати яких опубліковано у журналах «*Research in Dance Education* та *Education and Information Technologies», «Education and Information Technologies»*.

Мета і завдання дослідження. *Мета статті* – комплексне висвітлення особливостей цифровізації та інновацій у підготовці хореографів упродовж усього творчого та педагогічного шляху у трьох взаємопов'язаних вимірах: безперервної хореографічної освіти в умовах цифрової трансформації, використанні інноваційних технологій у професійному розвитку та виокремленні ефективних сучасних технологій як чинника розвитку освіти хореографів упродовж життя. Відповідно до визначеної мети сформульовано такі *завдання дослідження*: 1) проаналізувати особливості безперервної хореографічної освіти в Україні в умовах цифрової трансформації: визначити нові формати фахового розвитку хореографів в цифровому освітньому середовищі; 2) систематизувати та класифікувати основні групи інноваційних освітніх технологій, що застосовуються або мають перспективу впровадження у хореографічну освіту, визначити їхній дидактичний потенціал у контексті підготовки хореографів; 3) обґрунтувати доцільність змішаної моделі навчання як оптимальної стратегічної платформи розвитку хореографічної освіти дорослих, що забезпечує органічне поєднання тілесного досвіду традиційної педагогіки та гнучкості цифрових форматів; 4) виявити системні виклики цифровізації хореографічної освіти в Україні та окреслити практичні рекомендації щодо модернізації галузі з урахуванням цифрових компетентностей хореографа.

Методи дослідження. Дослідження спирається на комплекс загальнонаукових і спеціальних методів, обумовлених міждисциплінарним перетином педагогіки, мистецтвознавства та технологічних інновацій. Вибір методологічного інструментарію визначався специфікою сучасної хореографічної освіти як царини, що поєднує тілесне знання і цифрові практики. Метод *системного аналізу* використовувався для виявлення структурних зв'язків між ключовими компонентами досліджуваної проблеми: концепцією безперервної освіти, цифровою трансформацією освітнього середовища та специфікою хореографічного навчання. Системний підхід уможливив розгляд цифровізації хореографічної освіти як цілісної системи, в якій кожний елемент – як-то, технологічний інструмент, педагогічна роль, освітня стратегія – перебуває у функціональній взаємодії. Метод *порівняльно-педагогічного аналізу* застосовувався для зіставлення підходів до цифровізації хореографічної освіти у вітчизняному та зарубіжному науково-педагогічному просторі. *Метод класифікації* уможливив упорядкування різноманітних інноваційних технологій, що застосовуються або мають перспективу застосування у хореографічній освіті, шляхом виокремлення їх за принципом педагогічного призначення. *Описово-аналітичний* метод забезпечив опис механізмів функціювання конкретних технологій – систем захоплення руху, платформ VR/AR, генеративних систем штучного інтелекту, адаптивних навчальних середовищ – із наступним педагогічним аналізом їхнього дидактичного потенціалу. Метод *узагальнення та синтезу* застосовувався для формулювання висновків, практичних рекомендацій та визначення перспективних напрямів подальших досліджень на основі інтеграції отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу дослідження. В Україні інтеграція цифрових технологій у хореографічну освіту набуває все більш системного характеру. Ця тенденція сприяє інтенсифікації освітнього процесу, збільшенні швидкості та якості сприйняття, розуміння, засвоєння знань здобувачами. У структурі ЗВО в освітньо-

професійних програмах з підготовки хореографів цифрові компетентності є обов'язковим складником. До того ж, саме цифрові технології дозволяють зробити процес навчання мобільним, диференційованим та індивідуальним, надають можливості реалізувати індивідуалізацію освітньої траєкторії, методів, форм та темпу освоєння навчального матеріалу для кожного здобувача освіти.

У цьому контексті важливо підкреслити, що в хореографічній освіті цифровізація спрямована на забезпечення безперервності навчання *(lifelong learning)*. Цифрова компетентність відіграє провідну роль у системі ключових компетентностей для навчання хореографа впродовж життя, а рівень її сформованості гарантує фахівцю успішність у постійному професійному розвитку та кар'єрному зростанні. Зокрема, дослідниця Н. Арістова зазначає, що цифрова компетентність є однією з ключових компетентностей для навчання впродовж життя, яка виявляється у здатності «упевнено, критично та відповідально використовувати цифрові технології та взаємодіяти з ними для навчання, на роботі, для участі в житті суспільства», охоплюючи інформаційну грамотність, медіаграмотність, створення цифрового контенту та навички кібербезпеки (Арістова, 2022, с. 56). Тобто йдеться про компетентності, без яких хореограф зокрема не може повноцінно функціонувати в сучасному цифровому освітньому середовищі.

Безпосередньо дотичним до проблеми цифровізації хореографічної освіти вважаємо наукову розвідку Т. Паски, в якій розкрито конкретні мотиваційні стратегії, що забезпечують ефективну підготовку фахівців в умовах цифрового освітнього середовища, окреслено наукові підходи до трактування навчальної та професійної мотивації, зокрема «мотивації через цифрову творчість, що сприяє самореалізації студентів, розвитку у них креативності та рефлексії щодо власного навчального поступу» (Паска, 2025, с. 881). Автор аналізує трансформаційні процеси в українській системі освіти крізь призму мотиваційних механізмів, а це безпосередньо співвідноситься із завданням переосмислення підготовки майбутніх хореографів в умовах сучасного цифрового освітнього простору, формування у них внутрішньої готовності до роботи з цифровими інструментами (там само, с. 881–883).

Актуальними в аспекті цифровізації хореографічної освіти є дослідження О. Башкір, а саме, студіювання нею безперервного навчання фахівців мистецьких спеціальностей. Учена аналізує конкретні онлайн-застосунки організації активного та інтерактивного навчання, зокрема такі платформи, як *Kahoot*, *Mentimeter*, *Quizlet* та аналогічні інструменти, й обґрунтовує їхній дидактичний потенціал задля підвищення залученості здобувачів освіти та формування зворотного зв'язку в навчальному процесі (Башкір, 2023).

Зауважимо, що в умовах цифрової трансформації *концепція безперервної хореографічної освіти* є не академічною абстракцією, а реальністю, адже професійний хореограф упродовж усього творчого шляху перебуває у безперервному процесі фізичного та художнього вдосконалення, оволодіваючи новими танцювальними стилями, педагогічними методиками, засобами сценографії та постановчої практики. Цифрова трансформація суттєво змінює модель цього безперервного навчання у кількох взаємопов'язаних вимірах.

По-перше, традиційне підвищення кваліфікації хореографа відбувається через майстер-класи, воркшопи, стажування та участь у конкурсних проєктах – форми, жорстко обмежені географічними, часовими та фінансовими ресурсами. Цифрова доба суттєво розширила цей арсенал, пропонуючи вихід за межі формальної освіти шляхом активного впровадження онлайн-курсів, вебінарів, навчальних відеоресурсів та

спеціалізованих платформ, що роблять авторитетні авторські хореографічні школи доступними практично для будь-якого педагога чи виконавця у будь-якій точці світу. Для України, де певна кількість регіонів має обмежений доступ до якісної спеціалізованої освіти, цей вимір набуває особливої практичної ваги.

По-друге, у цифровому освітньому середовищі у педагога-хореографа з'являються нові задачі: його роль трансформується з виняткового носія і транслятора танцювальної техніки на куратора цифрового навчального контенту і медіатора між тілесним і технологічним досвідом. Дослідники А. Хадді, Е. Олд-Гіббс та Е. Мей (2023) доводять, що цифрові підходи до хореографічної педагогіки сприяють розвитку рефлексивності – здатності студента до осмисленого аналізу власної виконавської практики, яка є ключовою компетентністю для подальшого самостійного навчання упродовж усього творчого шляху (Huddy, A., Old Gibbs, E., & May, E., 2023, c. 378–391).

По-третє, особливо значущою для безперервної хореографічної освіти є адаптивність (як педагогічний принцип) цифрових навчальних систем. Як зазначає Т. Десятов, адаптивна освіта – це освіта, зорієнтована на того, хто навчається, на його потреби і можливості (Десятов, 2015, с. 35). За висновками вченого, метою системи адаптивної освіти впродовж життя є створення адаптивного середовища навчання дорослої людини, яке здатне надати можливості для випереджальної освіти дорослих, розвитку мобільної, компетентної, творчої людини, здатної адекватно реагувати на динамічні життєві ситуації, ефективно розв'язувати проблеми і досягати певного результату (Десятов, 2015, с. 35). Відповідно, для навчання дорослих хореографів з різним рівнем фахової підготовки, художнього досвіду та доступних ресурсів адаптивні ШІ-системи є принципово важливими, оскільки здатні враховувати індивідуальні параметри прогресу і забезпечувати персоналізований освітній маршрут без додаткового навантаження на педагога.

Водночас, небезпідставним є твердження С. Говорченка, що цифровізація хореографічної освіти в Україні поки що має фрагментарний характер і потребує структурної модернізації навчальних планів у закладах вищої освіти з урахуванням цифрових компетентностей як ключової складової професіоналізації хореографа у XXI столітті (Говорченко, 2025). Тож, аналізуючи інноваційні освітні технології у професійному розвитку хореографів, зауважимо, що традиційна модель хореографічної освіти залишається панівною і базується за схемою «педагог – вихованець – танцювальна зала». Відповідно, хореографічні знання формуються через безпосереднє наслідування, кінестетичне сприйняття та живу педагогічну взаємодію.

Безперечно, цифрова доба не скасовує цю освітню модель, проте суттєво урізноманітнює її, пропонуючи натомість розгалужену систему технологічних засобів, що не лише підтримують, а й трансформують сам процес навчання хореографічного мистецтва – від способів фіксації та аналізу руху до форматів педагогічного зворотного зв'язку і доступу до знань. Суголосною щодо осмислення цифровізації хореографічної освіти вважаємо думку О. Пастухова, який доводить: в умовах ЗВО звичний навчальний простір необхідно розширювати за допомогою цифрових технологій, щоб створити оригінальні та цікаві навчальні проєкти навіть для звичних занять студентів-хореографів, тим більше якщо це стосується онлайн-навчання, коли цифрова дидактика може використовувати переваги як фізичної природної взаємодії, так і занурення у віртуальне середовище (Пастухов, 2022, с. 59).

Отже, з-поміж інноваційних технологій, що набувають найбільшого поширення у підготовці хореографів, виокремимо деякі групи.

Технології захоплення руху (motion capture, MoCap) та системи комп'ютерного аналізу руху забезпечують точне зчитування та тривимірну реконструкцію траєкторій рухів людського тіла у реальному часі. В аспекті хореографічної освіти вони слугують новим інструментом об'єктивної оцінки якості виконання. Зокрема, застосування *MoCap* у процесі навчання хореографії дозволяє: здійснювати кількісний аналіз відхилень від нормативного еталону руху на рівні окремих суглобів і сегментів тіла; формувати персоналізовані коригувальні рекомендації на основі порівняльного алгоритму «зразок – виконання»; документувати хореографічні твори у форматі тривимірної цифрової моделі, придатної для збереження, трансляції та відтворення; простежувати динаміку технічного зростання хореографа у часі на основі порівняння архівних і поточних записів. Поєднання *MoCap* з можливостями штучного інтелекту відкриває широкі перспективи. Дослідження засвідчують, що такі технології здатні забезпечувати автоматизований коучинг і адаптивний зворотний зв'язок у режимі, наближеному до педагогічного (Granthaalayah, 2025); поєднання MoCap з конволюційними нейронними мережами суттєво підвищує точність аналізу рухів і якість зворотного зв'язку в процесі навчання (Zhang & Wang, 2024). Варто підкреслити, що технологія захоплення руху, що десятиліттями використовувалась виключно у сфері кіно та комп'ютерних ігор, сьогодні стає доступною для закладів освіти завдяки наявності відповідного технічного обладнання та програмного забезпечення (Quadrado et al., 2022). Дидактичне значення технологій захоплення руху та комп’ютерного аналізу руху полягає у забезпеченні об’єктивного діагностично-корекційного зворотного зв’язку; уможливленні точного вимірювання та порівняльного аналізу рухової якості виконання; відстеженні динаміки технічного розвитку хореографа.

Технології VR/AR (віртуальної та доповненої реальності) у хореографічній педагогіці пропонують занурення у штучно створене або збагачене середовище. Для хореографічної освіти цей вимір є особливо значущим, оскільки дозволяє вирішити низку проблем, нерозв'язних у традиційній аудиторії: освоєння сценічного простору конкретного концертного майданчика ще до моменту фізичного потрапляння на нього; відпрацювання взаємодії з уявними партнерами, що є критично важливим для сольних хореографів та ансамблів у процесі роботи над постановкою; дослідження динаміки групових композицій і просторових малюнків без необхідності фізичної присутності всього колективу. Систематичний огляд досліджень, опублікований у *Education and Information Technologies* (2024), переконливо підтверджує дидактичну ефективність VR у хореографічній освіті: студенти, що опановували танцювальні композиції у VR-середовищі, демонструють суттєво кращу здатність до довготривалого запам'ятовування хореографічного контенту порівняно з тими, хто навчався виключно традиційними методами (Li, 2024). Цей ефект пояснюється підвищеним рівнем імерсії та мультисенсорним характером VR-досвіду, що сприяє глибшому кодуванню моторної пам'яті. Доповнена реальність (AR), у свою чергу, відкриває можливість накладання цифрових анотацій, кінематографічних підказок і векторів руху на реальне зображення тіла виконавця – це особливо перспективно для самостійної роботи студентів і дистанційного навчання (Zhao, 2024). Дидактична функція VR/AR-технологій у хореографічній освіті визначається як імерсивно-симуляційна: ці технології відтворюють реальні умови сцени та взаємодії з партнером, розвивають здатність тіла орієнтуватися у просторі й утримувати рух у м’язовій пам’яті, а також сприяють комплексному засвоєнню хореографічного матеріалу – через одночасне залучення рухового, зорового та емоційного досвіду.

Платформи відеоаналізу й цифрового педагогічного зворотного зв'язку є доступним і практично освоєним інструментом сучасної хореографічної педагогіки. Принципова відмінність цифрового відеофідбеку від традиційного вербального коментаря полягає у його ретроспективності: хореограф отримує можливість спостерігати власне виконання зовні, ідентифікувати власні помилки до отримання педагогічного коментаря, а отже, формувати рефлексивну позицію щодо власної тілесної практики. Дослідники встановили, що використання цифрових технологій зворотного зв'язку у хореографічній освіті має позитивний вплив на якість міжсуб'єктної педагогічної комунікації. Зокрема, сучасні цифрові платформи типу *Coach's Eye, Dartfish ma Hudl Technique* дозволяють здійснювати покадровий аналіз, накладати графічні анотації та порівнювати відеозаписи різних виконань у режимі реального часу, що суттєво перевершує можливості традиційного дзеркала у хореографічній залі (Chen, 2025). Дидактична функція платформ відеоаналізу та цифрового педагогічного зворотного зв’язку є рефлексивно-аналітичною: вони формують у хореографа здатність до об’єктивованого самоспостереження, стимулюють критичне осмислення власної тілесної практики та підвищують якість педагогічної комунікації між викладачем і студентом.

Генеративні моделі штучного інтелекту відкривають нову і найбільш дискусійну сторінку в цифровій трансформації хореографічної освіти та підтримці хореографічної творчості. На відміну від аналітичних ШІ-систем, орієнтованих на оцінку і корекцію техніки виконання, генеративний ШІ здатний створювати хореографічний матеріал, пропонувати варіації для навчання і загалом суттєво підтримувати процес *хореографічної ідеації* (початковий етап творчого процесу в хореографії, під час якого народжується ідея майбутнього танцю, відбувається пошук концепції, вибір музичного матеріалу та перетворення абстрактних емоцій / думок на первинні пластичні образи). Тож, Система *DanceGen* (Liu & Sra, 2024), є яскравим прикладом того, як генеративні моделі штучного інтелекту можуть органічно інтегруватися у творчий пошук хореографа на етапах розробки підготовки хореографічного матеріалу, не замінюючи людської творчості, а розширюючи її ресурси. В освітньому контексті генеративний ШІ може слугувати інструментом для генерування варіаційних вправ, адаптованих до індивідуального рівня виконавця; підбору музичного матеріалу, відповідного заданим хореографічним параметрам; візуалізації просторових малюнків і композиційних схем. Водночас педагогічне співтовариство справедливо застерігає від ризику формування пасивної залежності від ШІ-підказок на шкоду розвитку автономного хореографічного мислення (Reis et al., 2025). В аспекті хореографічної підготовки генеративні моделі штучного інтелекту розширюють хореографічний пошук на етапі ідеації, генерують варіативний навчальний матеріал і підтримують розвиток творчого мислення, не замінюючи, а збагачуючи самостійну художню рефлексію виконавця.

***Адаптивні інтелектуальні навчальні системи* (*Intelligent Adaptive Learning Systems*)** є концептуально відмінними від інших технологічних освітніх ресурсів. На відміну від статичних онлайн-курсів, адаптивні платформи динамічно модифікують зміст, складність і темп подачі матеріалу відповідно до індивідуальних характеристик учня – його рівня підготовки, інтенсивності навчання, темпу прогресу та кількісних показників помилок. Для хореографічної освіти, де кожен студент має унікальний тілесний досвід, рівень гнучкості, стиль руху і мистецький бекграунд, адаптивні системи є особливо доцільними. Дослідники, зокрема Т. Лай, Х. Зенг та Б. Сюй (Lai, Zeng & Xu, 2023), виокремлюють п’ять ключових освітніх функцій ШІ-систем: інтелектуальне

адаптивне середовище навчання; персоналізована підтримка і зворотний зв'язок; автоматизована оцінка навичок із рекомендаціями; допомога педагогам у плануванні та оцінюванні; управління освітніми системами. Усі ці функції є безпосередньо актуальними для хореографічної педагогіки і потребують подальшого галузевого освоєння та адаптації. Перспективним напрямом у цьому контексті є застосування ШІ для корекції постави і техніки виконання в середовищі VR (Wang & Chen, 2025). Дидактичний потенціал адаптивних інтелектуальних навчальних систем полягає в узгодженні змісту, темпу і ступеню складності навчання з індивідуальними характеристиками кожного виконавця та рівнем його хореографічної компетентності, у забезпеченні безперервного моніторингу його прогресу та побудові оптимальної індивідуальної навчальної траєкторії. Отже, адаптивні інтелектуальні навчальні системи виконують у освітньому процесі функцію персонального наставника, який постійно спостерігає за виконавцем і гнучко реагує на його успіхи та труднощі.

Мультимедійні навчальні ресурси та спеціалізовані онлайн-платформи, попри свою технологічну «нейтральність», насьогодні є найбільш практично затребуваною і масово освоєною в хореографічній освіті. Спеціалізовані онлайн-платформи – *Steezy Studio, Gaga People, Move Dance Learn*, а також загальнодоступні освітні ресурси на базі *YouTube* демократизують доступ до авторитетних авторських хореографічних шкіл, роблячи їх доступними незалежно від географічного розташування учня. Красномовним свідченням цієї тенденції є дані дослідження, опублікованого у *Frontiers in Education* (2025): починаючи з 2020 року кількість рецензованих наукових публікацій, присвячених онлайн-навчанню танцям, зросла більш ніж у чотири рази (Li & Ahmad, 2025), що відображає якісний стрибок у науковому осмисленні і практичному освоєнні цього формату. Комплексний аналіз перетину хореографічної освіти і цифрових технологій, здійснений Н. Деміан (Demian, 2024), та дослідження цифрових і змішаних форматів танцювальної освіти у міжнародному вимірі (Xia, 2025) підтверджують, що онлайн-платформи є незамінним компонентом сучасної хореографічної підготовки. Хмарні технології, засоби відеоконференцзв'язку та LMS-платформи *(Moodle, Canvas, Google Classroom)* стали вже поширеною інфраструктурою змішаного хореографічного навчання, а їх педагогічний потенціал залишається предметом активних досліджень. Дидактична функційність мультимедійних навчальних ресурсів і спеціалізованих онлайн-платформ полягає у забезпеченні доступу до якісних авторських хореографічних шкіл незалежно від географічного, фінансового чи часового обмежень, підтримують самостійне навчання та формують інформальну освітню траєкторію впродовж усього творчого шляху хореографа.

Сучасні дослідники-хореографи суголосні в тому, що для хореографічної освіти оптимальною є не повна заміна очного навчання дистанційним, а їхня органічна інтеграція. Відтак, саме ***змішану модель навчання*** можемо визначити стратегічною платформою розвитку хореографічної освіти дорослих. Вона поєднує незамінний тілесний досвід традиційної педагогіки, андрагогіки з гнучкістю й ресурсною насиченістю цифрових платформ. З. Чжан та В. Ван (Zhang & Wang, 2024) доводять, що застосування технологій змішаного навчання суттєво підвищує об'єктивність оцінювання в танцювальній освіті, відкриваючи нові горизонти для вдосконалення виконавської практики. Дослідник С. Говорченко аналогічно обґрунтовує змішану модель навчання як провідну освітню стратегію у галузі професійної хореографії, що дозволяє органічно поєднати тілесну взаємодію з інструментами цифрової

педагогіки (Говорченко, 2025). Для безперервної освіти хореографів дорослого віку ця модель є особливо значущою, оскільки гнучко поєднує практичні студійні сесії із самостійним онлайн-навчанням відповідно до індивідуального розкладу та потреб фахового розвитку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз цифровізації та впровадження інноваційних технологій у підготовку хореографів упродовж усього творчого та педагогічного шляху дозволяє виснувати, що ці процеси є об'єктивними й беззаперечними, вони потребують системного педагогічного осмислення та відповідної політики щодо практичного застосування в освітньому середовищі. Інноваційні освітні технології (технології захоплення руху *motion capture* та віртуальної / доповненої реальності VR/AR, платформи штучного інтелекту та відеоаналізу, адаптивні інтелектуальні навчальні системи, мультимедійні навчальні ресурси та спеціалізовані онлайн-платформи) утворюють взаємодоповнювальну технологічну систему, що суттєво розширює можливості хореографічного навчання, забезпечуючи об'єктивність оцінювання, персоналізацію освітніх траєкторій та доступність якісної освіти незалежно від географічного розташування. Водночас маємо наголосити, що жодна із розглянутих технологій не є самодостатньою заміною тілесної педагогічної взаємодії – кожна виконує специфічну дидактичну функцію і набуває повноцінного педагогічного сенсу лише в інтеграції з живою хореографічною практикою.

Безперервна хореографічна освіта в умовах цифрової трансформації набуває нових форматів і вимагає від педагога-хореографа розвитку власних цифрових компетентностей, переосмислення своєї ролі як організатора навчального середовища, з тілесним і технологічним досвідом. Змішана модель навчання є оптимальною стратегічною платформою для хореографічної освіти дорослих, що дозволяє зберегти незамінний тілесний досвід традиційного навчання і водночас забезпечити гнучкість та ресурсну насиченість, властиву цифровим форматам. Відповідно, в українському освітньому середовищі системна цифровізація хореографічної освіти потребує розроблення відповідних освітніх стандартів і програм підвищення цифрової кваліфікації педагогів; технічного оснащення закладів освіти; підтримки вітчизняних цифрових хореографічних ресурсів; нормативного врегулювання дистанційних і змішаних форм здобуття професійної хореографічної освіти.

З-поміж системних викликів, що постають перед хореографічною освітою в умовах цифровізації, виокремимо: необхідність збереження тілесної природи хореографічного знання в умовах диджиталізації; нерівномірний рівень цифрової компетентності педагогів-хореографів; відсутність спеціалізованих вітчизняних платформ для онлайн-хореографічної освіти; недостатній рівень технічного оснащення мистецьких закладів для повноцінного впровадження технологій VR/AR та MoCap; необхідність розробки релевантних критеріїв оцінювання хореографічних компетентностей в онлайн-форматі.

Перспективними напрямами подальших досліджень вважаємо: вивчення зарубіжного досвіду впровадження цифрових технологій у систему безперервної хореографічної освіти (зокрема, британського, американського та азійського досвіду); розроблення методичних рекомендацій щодо проєктування змішаних навчальних платформ для підготовки хореографів на різних рівнях формальної та неформальної освіти в Україні; емпіричне дослідження ефективності конкретних технологічних рішень у вітчизняній хореографічній педагогіці.

Список використаних джерел

Аніщенко, О.В. (2017). Smart-технології у підготовці майбутніх педагогів в умовах інформаційного суспільства. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*, 5, 184–186. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719848/

Арістова, Н. (2022). Цифрова компетентність у системі ключових компетентностей для навчання впродовж життя. *Освіта. Інноватика. Практика,* 10 (8), 54–60. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-008

Башкір, О.І. (2023). Онлайнові застосунки організації активного та інтерактивного навчання. *Перспективи та інновації науки*, 1 (19), 33–45. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1(19)-33-44

Биков, В., Спірін, О., & Пінчук, О. (2020). Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*, 1 (1), 27–36. https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36

Говорченко, С.М. (2025). Цифрові інструменти в освітньому процесі хореографії: інтеграція у вищу мистецьку освіту. *Педагогічна академія. Наукові записки,* 21. https://doi.org/10.5281/zenodo.16741666

Гуревич, Р., Коношевський, Л., & Опушко, Н. (2022). Цифровізація освіти сучасного суспільства: проблеми, досвід, перспективи. *Освітологічний дискурс*, 3/4 (38/39). https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.342

Десятов, Т.М. (2015). Інтелектуальні адаптивні навчальні системи дорослих. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*, 34, 34–40. https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/50

Лук'янова, Л.Б. (2019). Освіта впродовж життя в умовах інформаційно-технологічного суспільства. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1 (15), 10–20. https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.10-20

Паска, Т.В. (2025). Мотиваційні стратегії навчання в цифровому освітньому середовищі при підготовці майбутніх фахівців професійної освіти. *Наука і техніка сьогодні*, 7 (48), 872–887. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-7(48)-872-887

Пастухов, О. А. (2022). Хореографічна освіта онлайн: за і проти. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв,* 4, 55–60. https://doi.org/10.32461/2226-3209.4.2022.269423

Сивоконь, Ю.М., & Печененко, М.В. (2022). Інноваційні технології як засіб оптимізації процесу викладання класичного танцю. *Наукові записки. Педагогічні науки*, 207, 304–309. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-304-309

Ahmadi, S., De Vos, S., Qesja, B., Soleimani, S., Harris, J., Lipnickas, G., & Brochado, A. (2026). The Phygital Education Paradigm: Blended Learning and its Impact on Student Experiences in Sport and Dance Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance.* https://doi.org/10.1177/02761467261424251

Chen, J. (2025). Dance education using digital technologies: enhancing effectiveness by facilitating student–teacher feedback. *Theatre, Dance and Performance Training*, 16 (1), 12–31. https://doi.org/10.1080/19443927.2024.2436670

Demian, N.C. (2024). Exploring the intersection of dance education and digital technology. *Tánc és Nevelés*, 5 (1), 141–152. https://doi.org/10.46819/TN.5.1.141-152

Huddy, A., Old Gibbs, E., & May, E. (2023). Virtual Borders: Reflective and digital approaches to choreographic pedagogy in tertiary dance training. *Research in Dance Education*, 24 (4), 378–391. https://doi.org/10.1080/14648854.2021.1921421

Knowles, M. S. (1980). The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy (2nd ed.). Prentice Hall/Cambridge.

Lai, T., Zeng, X., & Xu, B. et al. (2023). The application of artificial intelligence technology in education influences Chinese adolescent's emotional perception. *Current Psychology*, 42, 5309-517. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04727-6

Lindqvista, M. H., Mozelius, P., Jaldemarkaand, J., & Innes, M. C. (2023). Higher education transformation towards lifelong learning in a digital era – a scoping literature review. *International Journal of Lifelong Education*, 43 (1), 24–38. https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2279047

Liu, Y., & Sra, M. (2024). DanceGen: Supporting Choreography Ideation and Prototyping with Generative AI. In *Proceedings of DIS '24* (July 1–5, 2024, IT University of Copenhagen, Denmark). ACM. DOI: https://doi.org/10.1145/3643834.3661594

Miko, H., Frizen, R., & Steinbrg, C. (2025). Using AI-based feedback in dance education – a literature review. *Research in Dance Education*. https://doi.org/10.1080/14647893.2025.2524160

Quadrado, V., Moreira, M., Ferreira, H., & Passos, P. (2022). Sensing Technology for Assessing Motor Behavior in Ballet: A Systematic Review. *Sports Medicine–Open*, 8, 39. DOI: https://doi.org/10.1186/s40798-022-00429-8

Reis, A. B., Vašků, P., & Solmošiová, S. (2025). Artificial intelligence in dance choreography: a practice-as-research exploration of human–AI co-creation using ChatGPT-4. *International Journal of Performance Arts and Digital Media*, 21 (2), 284–304. https://doi.org/10.1080/14794713.2025.2515754

Ren, H. (2024). How is distance learning viable for the development of dance education in colleges and universities? *Education and Information Technologies*, 29, 13885–13904. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12419-8

Setia, N., Singh, A. K., Dhingra, L., Pandey, S., Aggarwal, M., K, L., & Jadhav, M. T. (2025). Motion Capture and AI in Dance Performance Analysis. *ShodhKosh. Journal of Visual and Performing Arts*, 6 (3s), 102–111. https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v6.i3s.2025.6795

Wang, J., & Chen, X. (2025). Advanced artificial intelligence-based dance posture correction technology and its application in virtual reality. *Research in Dance Education*. https://doi.org/10.1177/14727978251363042

Xia, Z. (2025). Research on digital and blended education modes of dance education under the perspective of international education. *SHS Web of Conferences*, 222, 04014. https://doi.org/10.1051/shsconf/202522204014

Zhang, Z., & Wang, W. (2024). Enhancing dance education through convolutional neural networks and blended learning. *PeerJ Computer Science*, 10, e2342. https://doi.org/10.7717/peerj-cs.2342

Zhao, Z. (2024). Influence of VR-Assisted College Dance on College Students' Physical and Mental Health and Comprehensive Quality. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 20 (1), 1–21. https://doi.org/10.4018/IJICTE.343521

References (translated and transliterated)

Anishchenko, O.V. (2017). Smart-tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv v umovakh informatsiinoho suspilstva [Smart technologies in the training of future teachers in the information society]. *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v suchasnii osviti: dosvid, problemy, perspektyvy*, 5, 184–186 [in Ukrainian].

Aristova, N. (2022). Tsyfrova kompetentnist u systemi kliuchovykh kompetentnostei dlia navchannia vprodovzh zhyttia [Digital competence in the system of key competences for lifelong learning]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 10 (8), 54–60. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-008 [in Ukrainian].

Bashkir, O. I. (2023). Onlainovi zastosunky orhanizatsii aktyvnoho ta interaktyvnoho navchannia [Online applications for organizing active and interactive learning]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky,* 1 (19), 33–45. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1(19)-33-44 [in Ukrainian].

Bykov, V., Spirin, O., & Pinchuk, O. (2020). Suchasni zavdannia tsyfrovoi transformatsii osvity [Modern challenges of digital transformation of education]. *Visnyk Kafedry YuNESKO «Neperervna profesiina osvita XXI stolittia»*, 1 (1), 27–36. https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36 [in Ukrainian].

Desiatov, T. M. (2015). Intelektualni adaptyvni navchalni systemy doroslykh [Intelligent adaptive adult learning systems]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Pedahohichni nauky*, 34, 34–40 https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/50 [in Ukrainian].

Hovorchenko, S.M. (2025). Tsyfrovi instrumenty v osvitnomu protsesi khoreohrafii: intehratsiia u vyshchu mystetsku osvitu [Digital tools in the educational process of choreography: integration into higher art education]. *Pedahohichna akademiia. Naukovi zapysky*, 21. https://doi.org/10.5281/zenodo.16741666 [in Ukrainian].

Hurevych, R., Konoshevskyi, L., Opushko, N. (2022). Tsyfrovizatsiia osvity suchasnoho suspilstva: problemy, dosvid, perspektyvy [Digitalization of education in modern society: problems, experience, prospects]. *Osvitolohichnyi dyskurs*, 3/4 (38/39). https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.342 [in Ukrainian].

Lukianova, L. B. (2019). Osvita vprodovzh zhyttia v umovakh informatsiino-tekhnolohichnoho suspilstva [Lifelong learning in an information and technological society]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 1 (15), 10–20. https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.10-20 [in Ukrainian].

Paska, T.V. (2025). Motyvatsiini stratehii navchannia v tsyfrovomu osvitnomu seredovyshchi pry pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv profesiinoi osvity [Motivational learning strategies in a digital educational environment when training future vocational education specialists]. *Nauka i tekhnika sohodni*, 7 (48), 872–887. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-7(48)-872-887 [in Ukrainian].

Pastukhov, O.A. (2022). Khoreohrafichna osvita onlain: za i proty [Online choreography education: pros and cons]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv*, 4, 55–60. https://doi.org/10.32461/2226-3209.4.2022.269423 [in Ukrainian].

Syvokon, Yu. M., & Pechenenko, M. V. (2022). Innovatsiini tekhnolohii yak zasib optymizatsii protsesu vykladannia klasychnoho tantsiu [Innovative technologies as a means of optimizing the process of teaching classical dance]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky,* 207, 304–309. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-304-309 [in Ukrainian].

Отримано / Received: 22.01.2026.
Прорецензовано / Revised: 03.03.2026.
Схвалено до друку / Accepted: 31.03.2026.
Опубліковано / Published: 30.06.2026.

AUTHOR DECLARATIONS

Ethical Policy

The author(s) confirm that the preparation and submission of this article complied with the provisions of the Journal's Ethical Policy, as well as with the generally accepted principles of academic integrityin accordance with the recommendations of COPE (Committee on Publication Ethics).

Conflict of Interest

PolicyThe author(s) declare that there is no actual or potential conflict of interest that could have influenced the results, interpretation, or presentation of the research materials.

Цитування:
Гуменний, О. Д. (2026). Система розвитку професійно-цифрової компетентності викладачів закладів професійної освіти: структура, механізми та технології реалізації. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(29), 93–104. https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.93-104

УДК 377:004:37.091.12:005.336.2
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.93-104

СИСТЕМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: СТРУКТУРА, МЕХАНІЗМИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

***Гуменний Олександр Дмитрович**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського*

***Humennyi Oleksandr**, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow of the Department of Scientific Information and Analytical Support of Education, V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine*

ORCID iD: http://orcid.org/0000-0002-0132-8361
E-mail: gumenniy7@gmail.com

***Анотація.** У статті здійснено теоретичне обґрунтування та концептуальне моделювання системи розвитку професійно-цифрової компетентності викладачів професійно-теоретичної підготовки закладів професійної освіти в умовах цифрової трансформації освітнього простору. Обґрунтовано, що сучасна професійна освіта функціонує в середовищі активного впровадження цифрових платформ, хмарних сервісів, засобів мережевої взаємодії, цифрової аналітики та інструментів створення освітнього контенту, що змінює характер професійної діяльності педагогічних працівників і підвищує вимоги до рівня їхньої цифрової готовності. Установлено, що фрагментарне використання цифрових інструментів не формує стійкого професійного досвіду педагогічної діяльності, а, отже, актуалізується потреба у створенні цілісної системи професійного розвитку викладачів, орієнтованої на послідовне формування професійно-цифрової компетентності. Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний, діяльнісний, андрагогічний, особистісно орієнтований і цифрово-екосистемний підходи. Використано методи наукового аналізу, синтезу, порівняння, педагогічного моделювання та узагальнення сучасного науково-педагогічного досвіду. Визначено структурні компоненти системи розвитку професійно-цифрової компетентності, серед яких: цільовий, змістовий, процесуальний, технологічний і результативний блоки. Окреслено механізми реалізації системи через діагностично-орієнтаційний, проєктувально-організаційний, діяльнісно-реалізаційний і рефлексивно-коригувальний етапи професійного становлення викладача. Особливу увагу приділено технологічному забезпеченню професійного розвитку на основі цифрової екосистеми*

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Гуменний О. Д., 2026

Smart EcoSystem як інтегрованого середовища професійної взаємодії, мережевої комунікації, створення цифрового освітнього контенту та супроводу індивідуальних траєкторій професійного вдосконалення. Доведено, що системна інтеграція педагогічних і цифрових технологій формує підґрунтя для переходу до нової культури професійної діяльності викладача в цифровому освітньому середовищі.

Ключові слова: *професійно-цифрова компетентність; викладач професійної освіти; цифрова трансформація освіти; професійний розвиток; цифрові технології; Smart EcoSystem; цифрове освітнє середовище.*

SYSTEM FOR DEVELOPING THE PROFESSIONAL DIGITAL COMPETENCE OF VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS: STRUCTURE, MECHANISMS, AND IMPLEMENTATION TECHNOLOGIES

Abstract. *The article presents a theoretical substantiation and conceptual modelling of a system for developing the professional digital competence of teachers engaged in professional-theoretical training within vocational education institutions in the context of the digital transformation of the educational environment. It is substantiated that contemporary vocational education operates within a setting characterized by the active implementation of digital platforms, cloud-based services, networked interaction tools, educational analytics, and digital content creation technologies, all of which substantially transform the nature of pedagogical work and increase the requirements for teachers' digital readiness. The study establishes that fragmented use of digital tools does not contribute to the formation of sustainable professional pedagogical experience; consequently, there is an increasing need to develop a holistic system of professional development aimed at the consistent formation of professional digital competence among educators. The methodological framework of the study is grounded in systemic, competence-based, activity-oriented, andragogical, learner-centred, and digital ecosystem approaches. The research employed methods of scientific analysis, synthesis, comparison, pedagogical modelling, and generalisation of contemporary scholarly and pedagogical experience. The structural components of the system for developing professional digital competence are identified, including target, content-related, procedural, technological, and outcome-oriented blocks. The mechanisms for implementing the system are outlined through diagnostic-orientational, design-organisational, activity-implementation, and reflective-corrective stages of teachers' professional development. Particular attention is devoted to the technological support of professional growth based on the Smart EcoSystem digital ecosystem as an integrated environment for professional interaction, network communication, digital educational content creation, and support for individual trajectories of professional advancement. It is demonstrated that the systemic integration of pedagogical and digital technologies provides the foundation for a transition towards a new culture of teachers' professional activity within the digital educational environment.*

Key words: *professional digital competence; vocational education teacher; digital transformation of education; professional development; digital technologies; Smart EcoSystem; digital educational environment.*

Постановка проблеми, її актуальність. Цифрова трансформація сучасної освіти спричиняє глибокі зміни у змісті, формах і механізмах професійної діяльності педагогічних працівників, зокрема викладачів професійно-теоретичної підготовки закладів професійної освіти. Їхня професійна діяльність дедалі більше інтегрує предметно-фахову, методичну, організаційно-комунікаційну та цифрово-технологічну складові, що потребує оновлення підходів до професійного розвитку. Поширення цифрових платформ, хмарних сервісів, інструментів освітньої аналітики, інтерактивних цифрових ресурсів і мережевих форм професійної взаємодії змінює характер

педагогічної праці, актуалізуючи потребу в переході від епізодичного використання цифрових засобів до їх системного педагогічно виваженого застосування в освітньому процесі.

За таких умов професійно-цифрова компетентність постає як інтегрована професійна характеристика викладача, що охоплює здатність проєктувати, реалізовувати й аналітично оцінювати освітню діяльність у цифровому середовищі, забезпечувати цифрову взаємодію зі здобувачами освіти, створювати цифровий освітній контент та адаптувати професійну діяльність до динамічних технологічних змін. Актуальність дослідження визначається потребою наукового обґрунтування цілісної системи розвитку професійно-цифрової компетентності викладачів професійної освіти як підґрунтя модернізації педагогічної діяльності в умовах становлення цифрової екосистеми освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У сучасному науково-педагогічному дискурсі проблема розвитку професійно-цифрової компетентності педагогічних працівників посідає вагоме місце серед дослідницьких напрямів, пов’язаних із модернізацією освітніх систем, цифровізацією навчального процесу та переосмисленням професійної ролі викладача в умовах трансформації освітнього середовища. У наукових працях українських дослідників обґрунтовано значення цифрової інфраструктури як основи функціонування відкритих освітніх систем, розвитку нових форматів професійної взаємодії педагогів та формування цифрового освітнього середовища, що впливає на характер професійної діяльності викладача (Биков, 2009). Наголошується, що результативність цифровізації педагогічної практики визначається не лише технічною готовністю до використання цифрових ресурсів, а, насамперед, здатністю інтегрувати їх у логіку освітнього процесу відповідно до педагогічних цілей і професійних завдань (Спірін, 2009). Важливого значення у цьому контексті набувають дослідження, присвячені формуванню цілісного цифрового освітнього середовища, в межах якого поєднуються професійна комунікація, мережева взаємодія, створення цифрового контенту, освітня аналітика та рефлексивне вдосконалення педагогічної діяльності (Морзе та ін., 2019).

Андрагогічний вимір професійного розвитку педагогів розкрито у працях Л. Лук’янової (2012), де педагог розглядається як суб’єкт безперервного професійного зростання, здатний до саморозвитку, професійної мобільності й адаптивного реагування на зміни освітнього середовища. Концептуально значущою для сучасних досліджень стала також європейська рамка цифрової компетентності педагогів «DigCompEdu» (European Commission, 2017), в якій цифрова компетентність трактується як багатовимірне професійне утворення, що охоплює цифрову взаємодію, створення освітніх ресурсів, цифрове оцінювання, педагогічний дизайн і підтримку індивідуалізованого навчання.

Сучасні міжнародні дослідження, опубліковані у виданнях, що індексуються в Scopus і Web of Science, суттєво поглибили наукове розуміння механізмів формування цифрової компетентності педагогів. Так, систематичний огляд F.I. Revuelta-Domínguez, J. Guerra-Antequera, A. González-Pérez і співавторів, опублікований у журналі *Sustainability*, засвідчив, що цифрова компетентність педагога формується як інтегративна професійна система, яка поєднує технологічний, педагогічний, комунікаційний і рефлексивний виміри професійної діяльності (Revuelta-Domínguez et al., 2022). У систематичному огляді D. Masoumi та O. Noroozi, представленому в *European Journal of Teacher Education*, доведено, що професійне цифрове становлення

педагогів визначається не лише індивідуальним рівнем цифрової підготовленості, а й інституційною підтримкою, наявністю цифрової інфраструктури, професійного наставництва та доступом до цифрових спільнот практики (Masoumi & Noroozi, 2025). Водночас у дослідженні M. Claro, C. Castro-Grau, J. M. Ochoa та співавторів, опублікованому в журналі *Computers & Education*, акцентовано увагу на переході від оцінювання окремих цифрових навичок до комплексного аналізу здатності викладача інтегрувати цифрові технології у проєктування навчання, формувальне оцінювання та розвиток цифрової автономії здобувачів освіти (Claro et al., 2024). Доповнюють ці висновки результати систематичного огляду B. Smestad, O. E. Hatlevik, M. Johannesen та L. Øgrim, оприлюднені у виданні *Heliyon*, де цифрову компетентність педагогів охарактеризовано як відкриту динамічну систему, зміст якої формується на перетині технологічної обізнаності, педагогічної доцільності, соціальної взаємодії, критичного мислення та рефлексивної практики (Smestad et al., 2023).

Незважаючи на суттєве розширення наукових підходів до осмислення цифрової компетентності педагогічних працівників, аналіз сучасних публікацій засвідчує недостатню розробленість питання побудови цілісної системи розвитку професійно-цифрової компетентності саме викладачів професійно-теоретичної підготовки закладів професійної освіти. Недостатньо висвітленими залишаються питання структурної організації такої системи, механізмів її функціонування та технологічного забезпечення реалізації в умовах інтегрованого цифрового освітнього середовища. Це актуалізує потребу в подальшому науковому опрацюванні означеної проблематики з урахуванням сучасних міжнародних підходів до розвитку цифрової компетентності педагогів.

Мета і завдання дослідження. *Метою* дослідження є теоретичне обґрунтування структури, механізмів функціонування та технологій реалізації системи розвитку професійно-цифрової компетентності викладачів професійно-теоретичної підготовки закладів професійної освіти. Для досягнення поставленої мети визначено такі *завдання* наукового пошуку: проаналізувати сучасні наукові підходи до розуміння професійно-цифрової компетентності педагогічних працівників; обґрунтувати концептуальні засади побудови системи її розвитку; визначити механізми функціонування системи; розкрити технологічне забезпечення її реалізації в інтегрованому цифровому освітньому середовищі.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний, діяльнісний, андрагогічний, особистісно орієнтований, цифрово-екосистемний підходи. Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємопов’язаних методів дослідження. Серед якісних методів застосовано: аналіз, синтез, порівняння, систематизацію та узагальнення науково-педагогічних джерел – для виявлення концептуальних підходів до розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників; структурно-функціональний аналіз – для визначення внутрішньої побудови системи розвитку професійно-цифрової компетентності; педагогічне моделювання та наукове проєктування – для розроблення структурно-функціональної моделі системи. Процедура дослідження передбачала послідовне опрацювання наукових джерел, концептуальне моделювання компонентів системи, визначення механізмів її реалізації та проєктування технологічного забезпечення функціонування в цифровому освітньому середовищі. Засобами збирання й оброблення даних стали контент-аналіз наукових публікацій, порівняльно-аналітична інтерпретація наукових підходів і теоретичне узагальнення отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реалізація поставленої мети дослідження передбачала послідовне розв'язання комплексу взаємопов'язаних науково-теоретичних і прикладних завдань, логіка виконання яких дала змогу сформувати цілісне бачення системи розвитку професійно-цифрової компетентності викладачів професійно-теоретичної підготовки закладів професійної освіти як багаторівневої педагогічної системи, інтегрованої в сучасний цифровий освітній простір.

Вважаємо за доцільне зазначити, що на першому етапі дослідження було здійснено системний аналіз сучасних наукових підходів до розуміння цифрової компетентності педагогічних працівників. Узагальнення вітчизняних і міжнародних наукових праць дало змогу виокремити кілька провідних концептуальних підходів, що визначають сучасну логіку осмислення цифрового професійного розвитку педагога, а саме: системно-інтегративний, екосистемний, діяльнісно орієнтований, багатовимірний, рамковий, системно-педагогічний (табл. 1). Кожен із них акцентує увагу на окремих аспектах професійного становлення викладача в цифровому освітньому середовищі. Водночас у сукупності вони формують комплексне бачення структури професійно-цифрової компетентності як інтегрованого професійного утворення.

Таблиця 1

Науково-теоретичні підходи до тлумачення цифрової компетентності педагогічних працівників

Автор(и), джерело	Підхід до визначення	Ключові компоненти	Особливості трактування	Значення для дослідження
Revuelta-Domínguez F. I. та ін. (Revuelta-Domínguez et al., 2022)	Системно-інтегративний	Цифрове навчання, оцінювання, комунікація, рефлексія.	Цифрова компетентність як багатовимірне професійне утворення.	Підтверджує необхідність комплексного підходу.
Masoumi D., Noroozi O. (Masoumi & Noroozi, 2025)	Екосистемний / середовищний	Інституційна підтримка, ресурси, професійна взаємодія.	Розвиток компетентності залежить від освітнього середовища.	Обґрунтовує системну організацію розвитку.
Claro M. та ін. (Claro et al., 2024)	Діяльнісно-орієнтований	Педагогічний дизайн, оцінювання, цифрова взаємодія.	Акцент на інтеграції цифрових технологій у навчання.	Визначає педагогічну складову компетентності.
Smestad B. та ін. (Smestad et al., 2023)	Багатовимірний	Технологічний, соціальний, критичний, рефлексивний.	Компетентність як динамічна структура.	Підкреслює відкритість і розвитковий характер.
DigCompEdu (European Commission, 2017)	Рамковий (європейський)	Взаємодія, ресурси, навчання, оцінювання, підтримка.	Стандартизована модель цифрової компетентності педагога.	Використовується як нормативна основа.
Морзе Н. В. та ін. (Морзе та ін., 2019)	Системно-педагогічний	Комунікація, контент, аналітика, безпека.	Цілісне цифрове освітнє середовище.	Формує національний контекст.
Спірін О. М.	Компетентніс-	ІКТ-	Інтеграція	Методологічна

(Спірін, 2009)	ний	компетентності як частина професійної компетентності.	цифрових умінь у професійну діяльність.	основа структурування.
Биков В. Ю. (Биков, 2009)	Системно-інфраструктур-ний	Цифрове середовище, відкрита освіта.	Цифрова інфраструктура як основа розвитку.	Обґрунтовує середовищний підхід.

Складено автором особисто.

Проведений аналіз засвідчив еволюцію наукових уявлень про цифрову компетентність – від її первинного трактування як сукупності інструментально-технологічних умінь до сучасного розуміння як комплексної професійної характеристики, що охоплює педагогічне проєктування цифрового навчання, організацію мережевої професійної взаємодії, використання цифрових ресурсів для оцінювання результатів навчання, застосування освітньої аналітики та рефлексивне вдосконалення професійної діяльності. Це дало підстави уточнити сутність професійно-цифрової компетентності викладачів професійно-теоретичної підготовки як інтегративної професійної характеристики, що відображає здатність ефективно реалізовувати предметно-методичну, організаційно-комунікаційну, цифрово-технологічну й рефлексивно-аналітичну діяльність в умовах цифрового освітнього середовища.

Узагальнення результатів проведеного науково-теоретичного аналізу, систематизація сучасних підходів до осмислення цифрової компетентності педагогічних працівників, а також уточнення змісту професійно-цифрової компетентності викладачів професійно-теоретичної підготовки створили концептуальне підґрунтя для розроблення авторської структурно-функціональної системи її розвитку. Під час моделювання було враховано взаємозв’язок цільових орієнтирів професійного зростання, змістового наповнення професійного розвитку, процесуально-механізмових засад його реалізації, технологічного забезпечення цифрового освітнього середовища та очікуваних результатів професійного становлення викладача. Важливим елементом запропонованої системи визначено механізми зворотного зв’язку, що забезпечують моніторинг, рефлексивне оцінювання та коригування індивідуальних траєкторій професійного розвитку. Концептуальна структура розробленої системи розвитку професійно-цифрової компетентності викладачів професійної освіти представлена на рисунку 1.

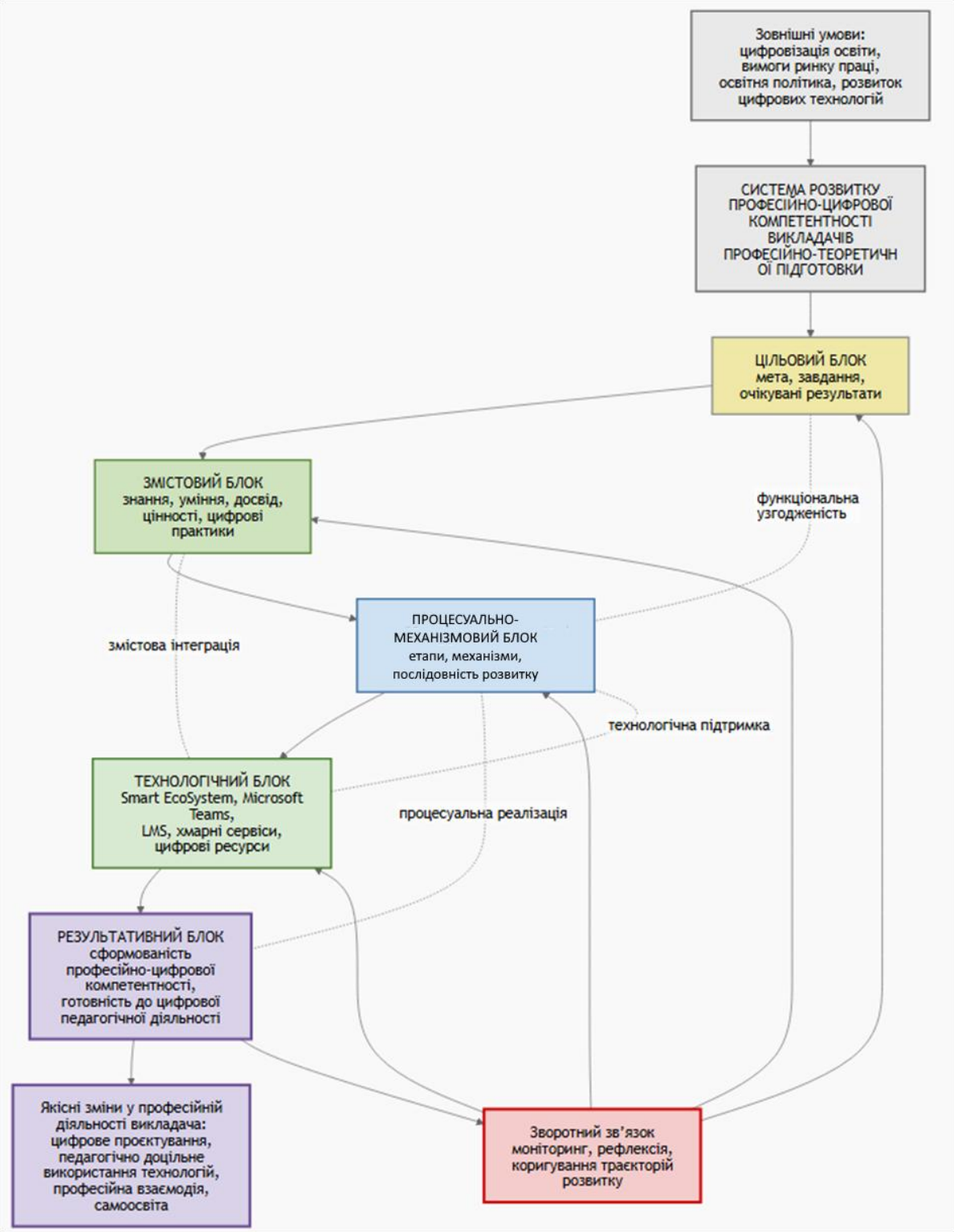

Рис. 1. Структурно-функціональна система розвитку професійно-цифрової компетентності викладачів професійно-теоретичної підготовки закладів професійної освіти

Примітка: візуалізовано автором особисто.

Реалізація поставленої мети статті, що полягала в теоретичному обґрунтуванні структури, механізмів функціонування й технологій реалізації системи розвитку професійно-цифрової компетентності викладачів професійно-теоретичної підготовки

закладів професійної освіти, уможливила наукове моделювання досліджуваної педагогічної системи як цілісного інтегрованого утворення. Результати проведеного моделювання засвідчили, що ефективність функціонування запропонованої системи забезпечується за умов структурної завершеності, внутрішньої функціональної узгодженості її компонентів і наявності сталого механізму зворотного зв'язку між усіма елементами професійного розвитку викладача. Такий підхід відповідає сучасним концепціям цифрової трансформації освіти, в межах яких професійний розвиток педагогічних працівників розглядається як безперервний, системно організований та інформаційно насичений процес, інтегрований у цифрове освітнє середовище й орієнтований на активну взаємодію з різними типами освітньої інформації, цифровими медіа й засобами професійної комунікації (Кремень та ін., 2024; Дубасенюк & Марченко, 2024).

У структурі системи обґрунтовано виокремлення взаємопов'язаних блоків: цільового, змістового, процесуально-механізмового, технологічного й результативного. Таке структурування відображає сучасну концепцію цілісного професійного розвитку педагогічних працівників. У ній інтегровано компетентнісні, діяльнісні, освітньо-цифрові складові. *Цільовий блок* визначає стратегічну спрямованість професійного зростання викладача відповідно до сучасних вимог цифровізації освіти; *змістовий блок* концентрує систему професійно значущих знань, умінь, практичного досвіду та ціннісно-мотиваційних орієнтирів цифрової педагогічної діяльності, що узгоджується з сучасними підходами до формування професійної компетентності педагогів професійної освіти засобами комп'ютерно орієнтованих технологій, які забезпечують поєднання практикоорієнтованого навчання, цифрової взаємодії та професійного розвитку в умовах освітніх трансформацій (Ничкало та ін., 2021); *процесуально-механізмовий* – відображає внутрішню логіку послідовного професійного становлення; технологічний забезпечує цифрове середовище реалізації професійного розвитку; *результативний* – фіксує якісні зміни у професійній діяльності викладача, рівень сформованості професійно-цифрової компетентності, готовність до інноваційної педагогічної практики.

У процесі реалізації дослідницьких завдань визначено механізми функціонування запропонованої системи через послідовність взаємопов'язаних етапів професійного становлення викладача в цифровому освітньому середовищі. Виокремлення діагностично-орієнтаційного, проєктувально-організаційного, діяльнісно-реалізаційного й рефлексивно-коригувального етапів відображає закономірності професійного розвитку педагогічного працівника та узгоджується із сучасними теоретико-методичними засадами підготовки викладача до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства, де акцентовано увагу на поєднанні цифрової готовності, професійної мобільності, педагогічного проєктування, безперервного професійного вдосконалення (Петренко та ін., 2024; Луговий, 2021).

Досягнення поставленої мети статті дало змогу обґрунтувати технологічне забезпечення реалізації системи розвитку професійно-цифрової компетентності як інтегративного механізму професійного зростання викладача. Установлено, що сучасне цифрове освітнє середовище доцільно розглядати як відкриту цифрову екосистему професійної діяльності, в межах якої інтегруються освітня, комунікаційна, проєктна, аналітична та рефлексивна активність педагогічного працівника, що відповідає сучасним підходам до цифрової трансформації закладів освіти, де цифровізація трактується як системна перебудова освітніх процесів, організаційних механізмів і професійної діяльності викладача (Сущенко та ін., 2022; Маслак та ін., 2025).

Важливого значення набуває практична значущість запропонованої системи. Вона полягає в можливості її адаптації до різних організаційних моделей професійної освіти, інтеграції у програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників, використання у корпоративному навчанні педагогічних колективів, проєктуванні індивідуальних траєкторій професійного зростання викладачів. Такий вектор модернізації професійної освіти відповідає сучасним концептуальним засадам розвитку людського капіталу, професійної мобільності, цифрової андрагогіки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження досягнуто поставленої мети, що полягала в теоретичному обґрунтуванні структури, механізмів функціонування та технологій реалізації системи розвитку професійно-цифрової компетентності викладачів професійно-теоретичної підготовки закладів професійної освіти в умовах цифрової трансформації освітнього середовища. Науковий аналіз сучасного вітчизняного й міжнародного дискурсу дав змогу уточнити сутність професійно-цифрової компетентності як інтегрованої професійної характеристики, що охоплює педагогічне проєктування цифрового навчання, цифрову комунікацію, використання освітньої аналітики, цифрове оцінювання, мережеву професійну взаємодію та рефлексивно-аналітичне вдосконалення професійної діяльності викладача.

У ході дослідження обґрунтовано концептуальні засади побудови системи розвитку професійно-цифрової компетентності, в структурі якої виокремлено цільовий, змістовий, процесуально-механізмовий, технологічний і результативний блоки, що перебувають у постійній функціональній взаємодії та забезпечують цілісність професійного розвитку педагогічного працівника. Визначено механізми реалізації системи через послідовність взаємопов’язаних етапів професійного становлення – діагностично-орієнтаційного, проєктувально-організаційного, діяльнісно-реалізаційного та рефлексивно-коригувального, що забезпечують циклічність, адаптивність і динамічність професійного зростання.

Доведено, що технологічною основою реалізації запропонованої системи є інтегроване цифрове освітнє середовище, побудоване на взаємодії цифрових платформ, хмарних сервісів, інструментів професійної комунікації, освітньої аналітики та авторської цифрової екосистеми Smart EcoSystem, реалізованої на платформі Microsoft Teams. Використання цифрової екосистемної моделі створює умови для системної інтеграції педагогічної, комунікаційної, проєктної, аналітичної та рефлексивної діяльності викладача в єдиному професійному просторі.

Обгрунтовано, що одержані результати мають практичне значення. Передусім йдеться про їхню універсальність, що увиразнюється у можливості адаптації до різних організаційних моделей закладів професійної освіти. Завдяки цьому їх інтеграція у програми підвищення кваліфікації, корпоративні формати навчання, персоналізовані траєкторії розвитку викладачів стає дієвим механізмом синхронізації освітніх практик із динамікою професійних і технологічних змін.

Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в експериментальній перевірці ефективності запропонованої системи розвитку професійно-цифрової компетентності в різних типах закладів професійної освіти, розробленні інструментарію комплексного моніторингу динаміки професійно-цифрового розвитку педагогічних працівників, а також у подальшому розвитку функціональних можливостей цифрової екосистеми Smart EcoSystem із залученням адаптивних цифрових платформ, інструментів освітньої аналітики та технологій штучного інтелекту для підтримки персоналізованих траєкторій безперервного професійного розвитку.

Список використаних джерел

Биков, В.Ю. (2009). *Моделі організаційних систем відкритої освіти*. Київ: Атіка. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/845/

Дубасенюк, О., & Марченко, Г. (2024). Методологічні засади реалізації інформаційного підходу у процесі підготовки майбутніх педагогів у сфері медіаосвіти. Всеукраїнська науково-практична конференція «Формування компетентного фахівця в інноваційному освітньому середовищі України», 19 листопада 2024 р., Кременчук. 32–35. https://eprints.zu.edu.ua/42138

Кремень, В. Г., Ничкало, Н. Г., Лук'янова, Л. Б., & Лазаренко, Н. І. (Наук. ред.). (2024). *Освіта для цифрової трансформації суспільства / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society* (Т. 1). Київ: ТОВ «Юрка Любченка». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742488/

Луговий, В.І. (наук. ред.). (2021). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Київ: КОНВІ ПРІНТ. https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua

Лук'янова, Л.Б., Сігаєва, Л.Є., Аніщенко, О.В., Зінченко, С.В., Баніт, О.В., & Василенко, О.В. (2012). Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади. Київ: Педагогічна думка. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11193/

Маслак, О.І., Маслак, М.В., Яковенко, Я.Ю., Гришко, Н.Є., & Глазунова, О.О. (2025). EdTech в Україні: інноваційно-стійка трансформація науково-педагогічної діяльності та інтеграція у структуру сучасних наукових проєктів. *Здобутки економіки: перспективи та інновації, 18*. https://doi.org/10.5281/zenodo.15659739

Морзе, Н.В., Базелюк, О.В., Воротникова, І.П., Дементієвська, Н.П., Захар, О.Г., Нанаєва, Т.В., Пасічник, О.В., & Чернікова, Л.А. (2019). Опис цифрової компетентності педагогічного працівника (проєкт). *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, спецвипуск, 1–53. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s39

Ничкало, Н.Г., Гуревич, Р. С., Кадемія, М.Ю., Кобися, А.П., Кобися, В.М., & Гордійчук, Г.Б. (2021). Формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в умовах дуальної освіти засобами комп'ютерно орієнтованих технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання, 85*(5), 189–207. https://doi.org/10.33407/itlt.v85i5.4446

Петренко, Л.М., Кучерявий, О.Г., & Лавріненко, О.А. (2024). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства*. Київ: ТОВ «Юрка Любченка». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742808/

Спірін, О.М. (2009). Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання,* 13*(5).* https://doi.org/10.33407/itlt.v13i5.183

Сущенко, Л.О., Андрющенко, О.О., & Сущенко, П.Р. (2022). Цифрова трансформація закладів вищої освіти в умовах діджиталізації суспільства: виклики і перспективи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, спецвипуск, 2, 135–139. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.28

Claro, M., Castro-Grau, C., Ochoa, J. M., Hinostroza, J. E., & Cabello, P. (2024). Systematic review of quantitative research on digital competences of in-service school teachers. *Computers & Education, 215*, Article 105030. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105030

European Commission. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466

Masoumi, D., & Noroozi, O. (2025). Developing early career teachers' professional digital competence: A systematic literature review. *European Journal of Teacher Education, 48*(3), 644–666. https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2229006

Revuelta-Domínguez, F.I., Guerra-Antequera, J., González-Pérez, A., & Pedrera-Rodríguez, M.I. (2022). Digital teaching competence: A systematic review. *Sustainability,* 14(11), Article 6428. https://doi.org/10.3390/su14116428

Smestad, B., Hatlevik, O. E., Johannesen, M., & Øgrim, L. (2023). Examining dimensions of teachers' digital competence: A systematic review pre- and during COVID-19. *Heliyon, 9*(6), Article e16677. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16677

References (translated and transliterated)

Bykov, V.Yu. (2009). *Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity* [Models of organizational systems of open education]. Kyiv: Atika. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/845/ [in Ukrainian].

Dubaseniuk, O., & Marchenko, H. (2024). *Metodolohichni zasady realizatsii informatsiinoho pidkhodu u protsesi pidhotovky maibutnikh pedahohiv u sferi mediaosvity* [Methodological principles of implementing the information approach in the training of future teachers in the field of media education]. Proceedings of the All-Ukrainian Scientific-Practical Conference *Formuvannia kompetentnoho fakhivtsia v innovatsiinomu osvitnomu seredovyshchi Ukrainy* [Formation of a competent specialist in the innovative educational environment of Ukraine], November 19, 2024, Kremenchuk, 32–35. https://eprints.zu.edu.ua/42138 [in Ukrainian].

Kremen, V.H., Nychkalo, N.H., Lukianova, L.B., & Lazarenko, N.I. (Eds.). (2024). *Osvita dlia tsyfrovoi transformatsii suspilstva / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society* (Vol. 1). Kyiv: TOV «Yurka Liubchenka». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742488/ [in Ukrainian, Polish, English].

Luhovyi, V.I. (Ed.). (2021). *Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini* [National report on the state and prospects of education development in Ukraine]. Kyiv: KONVI PRINT. https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua [in Ukrainian].

Lukianova, L. B., Sihaieva, L. Ye., Anishchenko, O. V., Zinchenko, S. V., Banit, O. V., & Vasylenko, O. V. (2012). *Osvita doroslykh: teoretychni i metodolohichni zasady* [Adult education: theoretical and methodological principles]. Kyiv: Pedahohichna dumka. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11193/ [in Ukrainian].

Maslak, O.I., Maslak, M.V., Yakovenko, Ya.Yu., Hryshko, N.Ye., & Hlazunova, O.O. (2025). *EdTech v Ukraini: innovatsiino-stiika transformatsiia naukovo-pedahohichnoi diialnosti ta intehratsiia u strukturu suchasnykh naukovykh proiektiv* [EdTech in Ukraine: innovative and sustainable transformation of scientific-pedagogical activity and integration into the structure of modern scientific projects]. *Zdobutky ekonomiky: perspektyvy ta innovatsii*, 18. https://doi.org/10.5281/zenodo.15659739 [in Ukrainian].

Morze, N.V., Bazeliuk, O.V., Vorotnykova, I.P., Dementiievska, N.P., Zakhar, O.H., Nanaieva, T.V., Pasichnyk, O.V., & Chernikova, L.A. (2019). *Opys tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka (proiekt)* [Description of digital competence of a pedagogical worker (project)]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu*, spetsvypusk, 1–53. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s39 [in Ukrainian].

Nychkalo, N.H., Hurevych, R.S., Kademiia, M.Yu., Kobysia, A.P., Kobysia, V.M., & Hordiichuk, H.B. (2021). *Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia v umovakh dualnoi osvity zasobamy kompiuterno oriientovanykh tekhnolohii* [Formation of professional competence of future vocational education teachers under dual education conditions using computer-oriented technologies]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 85(5), 189–207. https://doi.org/10.33407/itlt.v85i5.4446 [in Ukrainian].

Petrenko, L.M., Kucheriavyi, O.H., & Lavrinenko, O.A. (2024). *Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnoho vykladacha zakladu vyshchoi pedahohichnoi osvity do profesiinoi diialnosti v umovakh tsyfrovizatsii suspilstva* [Theoretical and methodological principles of preparing future higher pedagogical education teachers for professional activity in the conditions of digitalization of society]. Kyiv: TOV «Yurka Liubchenka». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742808/ [in Ukrainian].

Spirin, O.M. (2009). *Informatsiino-komunikatsiini ta informatychni kompetentnosti yak komponenty systemy profesiino-spetsializovanykh kompetentnostei vchytelia informatyky* [Information-communication and informational competences as components of the system of professional-specialized competences of an informatics teacher]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 13(5). https://doi.org/10.33407/itlt.v13i5.183 [in Ukrainian].

Sushchenko, L.O., Andriushchenko, O. O., & Sushchenko, P. R. (2022). *Tsyfrova transformatsiia zakladiv vyshchoi osvity v umovakh didzhytalizatsii suspilstva: vyklyky i perspektyvy* [Digital transformation of higher education institutions in the conditions of digitalization of society: challenges and prospects]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, spetsvypusk, 2, 135–139. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.28 [in Ukrainian].

Отримано / Received: 04.02.2026.
Прорецензовано / Revised: 13.03.2026.
Схвалено до друку / Accepted: 16.04.2026.
Опубліковано / Published: 30.06.2026.

АВТОРСЬКІ ДЕКЛАРАЦІЇ

Етична політика

Автор(и) підтверджує(ють), що під час підготовки та подання статті було дотримано положень Етичної політики журналу, а також загальноприйнятих принципів академічної доброчесності відповідно до рекомендацій COPE (Committee on Publication Ethics).

Політика конфлікту інтересів

Автор(и) заявляє(ють), що не має(ють) жодного фактичного чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати, інтерпретацію або виклад матеріалів дослідження.

Цитування:
Ivanytska, N. (2026). The role of an integrative approach in the formation of research competencies of gymnasium teachers. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(29), 105–116. https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.105-116

УДК 373.3/.5.091.3:5:001.891
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.105-116

THE ROLE OF AN INTEGRATIVE APPROACH IN THE FORMATION OF RESEARCH COMPETENCIES OF GYMNASIUM TEACHERS

Ivanytska Nataliia, *Doctor of Pedagogical Sciences, Principal of Chernihiv Gymnasium № 35, Associate Professor at the Department of Technological Education and Informatics of T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»*

Іваницька Наталія Анатоліївна, *доктор дпедагогічних наук, директор Чернігівської гімназії № 35, доцент кафедри технологічної освіти та інформатики Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*

ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-1422-1176
E-mail: nataliaivanucka.01@gmail.com

Abstract. *The research article analyzes the concept of «integration» and «integrative approach» on the basis of the psychological and pedagogical literature under the conditions of professional interaction of teachers in a secondary school. Within the scope of the selected study, a logical-structural component of an integrated educational environment based on synergistic relationships – diagonal integration – was identified. In accordance with the requirements of the New Ukrainian School, it was established that the subject-methodical component involves inter-subject and intra-subject integration, which is implemented by teachers based on the use of various forms and methods of teaching students research activities. Based on the study of the peculiarities of the organization of research activities of the participants of the educational process, the personal component is defined as a component of the integrated educational environment, which reflects partner interaction or interpersonal integration of the participants of the educational process. Based on the concept of integration in education, the professional component of pedagogical workers is outlined through inter-branch, intra-branch and professional integration. According to the list of teaching aids of persons with special educational needs and current regulatory documents on the operation of STEM laboratories, it was found that the material and technical component of an integrated educational environment relies on the inclusive integration of schoolchildren into the modern educational space. Based on the study of the combination of traditional and electronic modern means of information transmission and learning technologies, the peculiarities of the information and digital component, which reflects the integration of traditional and electronic learning, are revealed. It has been demonstrated that the selected research problem is relevant, as it involves the practical implementation of an integrated educational environment to ensure online and offline interaction of primary and basic school teachers with the aim of sharing experience in the formation of students' research competences during the teaching of science and mathematics disciplines in a general secondary school education.*

Key words: *integrative approach; research competences; interaction of teachers.*

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Ivanytska N., 2026

РОЛЬ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ ДОСЛІДНИЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛІВ ГІМНАЗІЇ

Анотація. *У дослідницькій статті проаналізовано поняття «інтеграція» та «інтегративний підхід» на основі психолого-педагогічної літератури в умовах професійної взаємодії вчителів у закладі загальної середньої освіти. Визначено логіко-структурний компонент інтегрованого освітнього середовища на основі синергетичних зв'язків – діагональну інтеграцію. Встановлено, що предметно-методичний компонент передбачає міжпредметну та внутрішньопредметну інтеграцію, яка реалізується вчителями на основі використання різних форм і методів навчання учнів дослідницької діяльності. На основі вивчення особливостей організації дослідницької діяльності учасників освітнього процесу, особистісний компонент визначено як складник інтегрованого освітнього середовища, що відображає партнерську взаємодію, міжособистісну інтеграцію учасників освітнього процесу. Базуючись на концепції інтеграції в освіті, професійний компонент педагогічних працівників окреслено через міжгалузеву, внутрішньогалузеву та професійну інтеграцію. Відповідно до чинних нормативних документів щодо функціонування STEM-лабораторій, встановлено, що матеріально-технічний компонент інтегрованого освітнього середовища ґрунтується на інклюзивній інтеграції школярів у сучасний освітній простір. На основі дослідження поєднання традиційних, електронних сучасних засобів передачі інформації та технологій навчання розкрито особливості інформаційно-цифрового компонента, який відображає інтеграцію традиційного та електронного навчання. Обрана проблема є актуальною, оскільки передбачає практичне впровадження інтегрованого освітнього середовища для забезпечення онлайн- та офлайн-взаємодії вчителів з метою обміну досвідом у формуванні дослідницьких компетентностей учнів під час викладання природничо-математичних дисциплін у закладі загальної середньої освіти.*

Ключові слова*: інтегративний підхід; дослідницькі компетентності; взаємодія вчителів.*

Problem statement and its rationale. In the context of the development of Ukrainian and European education, the study of integration in science education is a pressing issue of today. Ukraine's orientation towards European values requires a modern understanding of the concept of «integration» for the effective organisation of educational activities in general secondary education institutions.

However, despite the growing theoretical interest in educational synthesis, the practical mechanisms for establishing a continuous integrated learning environment remain insufficiently developed. This fragmentation is further aggravated by the lack of specialized methodological frameworks that would effectively guide teachers through cross-disciplinary cooperation in general secondary education. Furthermore, modern challenges such as martial law and the shift toward distance learning demand new, flexible strategies for teacher-to-teacher professional interaction. Consequently, there is an urgent need to investigate how contemporary tools, including STEM laboratories and digital educational platforms, can be synergistically combined to cultivate research competencies. Addressing this problem is essential for transforming the educational space into a cohesive, inclusive, and adaptive environment capable of fostering advanced investigative skills in both educators and students.

Analysis of the recent publications. The concept of integration is widely used in contemporary psychological and pedagogical research and is interpreted in various ways:

– defines integration as a process of system development that leads to the emergence of a higher integral quality – integrity or integral wholeness; thus, integration expresses the dynamics of the system, while integrity represents the result of this movement (Babenko, 2015, p. 9–12);

– interprets integration as a process of interaction between elements with predefined properties, accompanied by the establishment, complication and strengthening of essential connections between elements based on sufficient grounds, resulting in the formation of an integrated object (Larionova, Streltsova, 2018, p. 8);

– defines it as a unifying process realised through integrative tools; a process in which both internal and external content-related and procedural aspects of integration, a continuous, holistic object or phenomenon are implemented (Zasiekina, 2020, p. 61);

– describes it as an approach that involves constructing educational content (a subject or educational field) as a didactic model based on a substantiated combination of knowledge elements from different subjects and implemented using integrated forms and methods of teaching (Opachko, 2016, p. 43);

– understands the integrative approach as one aimed at ensuring the integrity of knowledge about reality, nature, an educational field, subject, course, section or topic (Romaniuk, 2021, p. 69–75).

Furthermore, current research emphasizes that the modernization of education is inseparable from the introduction of innovative technologies that catalyze the development of teachers' professional competence.

In this context, authors (Tovkanets, Popova, Ivanytska, Kmit, & Paska, 2024, p. 49–67) highlight that the integration of digital tools and innovative pedagogical strategies not only enhances the quality of instruction but also fosters a collaborative environment essential for continuous professional growth and the effective formation of students' research skills.

So, definitions of the integrative approach differ in scope, covering integration at the level of educational content, educational processes, interdisciplinary and inter-sectoral integration, as well as methodological means of implementing integration in learning.

Modern educational paradigms necessitate the development of specialized frameworks for online teacher collaboration to support students with diverse learning requirements. Structured digital interaction among educators plays a pivotal role in creating an inclusive research-oriented environment, ensuring that students with special educational needs can effectively acquire essential cognitive and investigative skills through tailored technological support (Ivanytska, 2024, p. 1–16).

The implementation of an integrative approach requires consistent monitoring of pedagogical outcomes to ensure the effectiveness of professional cooperation. Evaluating the results of teachers' professional interaction in general secondary education institutions allows for the identification of successful collaborative patterns and the adjustment of strategies for developing students' research competencies (Ivanytska, 2024, p. 64–77).

Pedagogical synergetics plays a particularly important role in the modernisation of education. It is a new educational field that studies the effects of interaction among multiple subsystems, leading to the formation of stable structures and self-organisation in complex systems. The synergetic systems are characterised by cooperative interaction of components, collective coordinated behaviour, responsibility for results based on collective interaction, nonlinearity of development, and the constructive nature of contradictions arising during interaction.

Purpose (objectives) of the study. The purpose of the article is to identify the components of a modern educational environment in general secondary education institutions. Achieving this goal involves the following objectives: to determine which types of integration are directly related to a modern educational environment based on the analysis of psychological and pedagogical literature; to identify interconnected directions of integration that ensure professional interaction between primary and basic school teachers.

Methods and Materials. The study employed empirical methods (analysis and systematisation of research activities of students and teachers in primary and basic school) and theoretical methods (analysis of current regulatory documents in the general secondary education system).

To construct a comprehensive framework for the integrated educational environment, a structural-functional analysis was applied to isolate its subject-methodological, personal, professional, material-technical, and information-digital components. The theoretical inquiry involved a comparative review of contemporary psychological and pedagogical literature regarding horizontal, vertical, and diagonal types of educational integration. Additionally, content analysis was performed on current national regulatory acts, specifically focusing on state standards for STEM education equipment and inclusive learning tool frameworks. This multi-method approach enabled a synergistic synthesis of traditional teaching strategies and blended interaction models to systematically support the development of teachers' research competencies.

Results and Discussion. Among the didactic foundations of the integrative approach, the following areas of teacher activity are identified: designing integrated learning outcomes; forming students' holistic knowledge of nature, technology and engineering; developing students' scientific inquiry skills (Zasiekina, 2020, p. 61–68). There are distinguished the following types of integration: horizontal (combining subjects of similar content), vertical (integrating material across different levels of complexity), and diagonal (based on an evolutionary-synergetic paradigm and the integral nature of the individual) (Romaniuk, 2021, p. 69). While horizontal and vertical integration are most common in practice, diagonal integration is considered as the most effective for creating an integrative educational environment. Since synergetics is rooted in natural sciences, its principles are directly linked to research activities in general secondary education. Internal relationships are reflected in interaction among participants in the educational process.

Accordingly, the logical and structural component of the integrated educational environment aligns the content of students' and teachers' research activities across educational stages and is based on diagonal (synergetic) integration. In line with the New Ukrainian School requirements, interdisciplinary integration is implemented through integrated courses, innovative lesson formats, educational projects, and thematic days or weeks. This enhances systematic understanding, promotes practical application of knowledge, and develops systems thinking. Accordingly, among the advantages of integrated learning we can highlight: a clearer understanding of the purpose of each academic discipline and a specific topic through its study based on different views; the use of a complex perception of the world picture; improving the skills of system thinking and forming in students the ability to establish relationships.

So, the above-mentioned facts allow us to state that within the framework of the chosen study, one of the components of the educational environment designed to form teachers' research competences and the research competences of primary and basic school students are the academic disciplines of the natural-mathematical cycle that students study in secondary schools in accordance with the current educational programs – namely, the subject-methodical component of the educational environment. Accordingly, the interdependence between these components lies, in our opinion, in interdisciplinary and intra-disciplinary integration implemented by teachers through the use of various forms and methods of learning.

Social integration, that is understood as interaction based on shared values and goals, is particularly important for organising research activities, especially under conditions of pandemic and martial law. For primary and secondary school students, research activities are the best organised in micro-groups, while teachers may collaborate in micro, small or medium

groups, including in distance formats. These considerations allow us to define the personal component of the integrated educational environment, characterised by partnership interaction or interpersonal (social) integration.

Researchers argue that an interactive educational environment serves as a fundamental determinant of personality development, particularly within the context of higher and secondary education. Such environments foster synergistic relationships and partnership interactions, which are crucial for the holistic formation of a teacher's professional identity and the effective implementation of research-oriented pedagogical strategies (Prima, Ivanytska, Kyslychenko, Levytska, & Kudra, 2024, p. 43–59).

The role of teachers becomes particularly significant in the practical implementation of remote interaction through the use of modern communication technologies. Integrated student learning places a number of requirements on the organisation of teachers' research activities, including the selection of identical or similar research objects and methods based on materials from different academic disciplines, as well as the identification of common patterns for understanding complex systems that encompass the selected objects of study. The practical implementation of these activities requires, in our opinion, the development of appropriate research competencies.

The formation of holistic (integrated) knowledge in secondary school students is complicated by the lack of specialists in general teaching methodologies (Zasiekina, 2020, p. 66). Since the system of pedagogical and professional interaction among teachers consists of a number of interconnected elements, it is appropriate, in our view, to consider integration not in isolation but as a foundational principle within the framework of the integrated educational environment of the «primary – basic school». The integrated educational environment is of particular importance in the formation of teachers' scientific and research competencies and students' research competencies, as defined by current regulatory documents. Thus, the above considerations allow us to conclude that another component of the integrated educational environment is the personal component, represented by the participants in the educational process. Accordingly, partnership interaction or interpersonal (social) integration among these participants constitutes the interdependence between the components.

For effective organisation of an integrated educational environment, it is also necessary to consider integration in education and pedagogical integration. Pedagogical integration emphasises the interrelation and mutual influence of knowledge, requiring teachers to perceive education as a holistic process. In addition, professional integration plays a crucial role. Intra-sectoral integration, that is understood as the unification of mono-professional occupations within one sector, provides: the integration of professions having significant common functional characteristics; the integration of professions that require workers to possess shared knowledge, have minor common functional characteristics, and may be performed with a certain time gap; and the integration of professions that do not have common functional characteristics but belong to the same sector and are most often observed among employees with a wide range of duties. However, in our opinion, the general principles of professional integration can be projected onto the pedagogical field, namely onto the professional interaction (integration) of primary and lower secondary school teachers in general secondary education institutions under conditions of forming teachers' research competence and students' digital competence.

We believe that, within the scope of our study, an example of such intra-sectoral professional integration is the pedagogical activity of a primary school teacher who simultaneously teaches several subjects in their class and also teaches computer science in their class and at the corresponding grade level.

Global economic integration and rapid technological progress impose new requirements on specialists in all fields of knowledge: the maximum training of workers with broad qualifications who are able to quickly adapt to constant changes and meet employers' demands. Narrow specialization and limited professional competencies do not satisfy the needs of the economy, society, or the individual. Therefore, the vast majority of countries around the world address this problem through the introduction of integrated professions. Thus, the above facts allow us to assert that, within the scope of our study, the next component of the integrated educational environment can be identified as the professional component of pedagogical staff. Accordingly, the interrelations in their activity include inter-sectoral, intra-sectoral, and professional integration. In our opinion, psychological and pedagogical studies (Romaniuk, 2021, p. 70; Zasiekina, 2020, p. 61–68) are devoted to the issue of integration separately within the systems of primary and lower secondary school; however, the problem of cooperation between pedagogical staff of primary and lower secondary school aimed at forming students' digital competence and teachers' research competence remains insufficiently studied. To choose directions for solving this problem, we consider the role of material and technical support in the integrated educational environment. Within the scope of our study, the use of mobile furniture for organizing group-based curricular and extracurricular student activities becomes particularly important for forming teachers' research competence and students' digital competence.

Thus, according to a grant program on learning the basics of robotics, the use of a seasonal thematic field with LEGO-based tasks requires the presence of a movable table in the classroom for robot competitions, around which students are positioned to control their creations using tablets. The use of modern digital educational tools, electronic educational platforms, online services, and instruments by participants in the educational process expands opportunities for their research activities.

The creation of an integrated educational environment, in our view, requires consideration of the requirements for organizing inclusive education in general secondary education institutions: creating conditions to ensure learner-centered education for different categories of students, including those with special educational needs (SEN). When students with SEN perform research tasks, pedagogical staff and teacher assistants must take into account the resources available in the resource room, as specified by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On Approval of the Standard List of Assistive Learning Tools (Special Means for Correcting Psychophysical Development) for Persons with Special Educational Needs Studying in Educational Institutions» (2018). It should be noted that inclusive education in a broad sense includes not only work with children with SEN, but also the involvement of all students in the educational process, taking into account their individual characteristics.

Therefore, in our opinion, the introduction of modern STEM laboratories into the educational process within the scope of the selected study becomes particularly important for the integrated educational environment and its material and technical support. According to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «Standard List of Teaching Aids and Equipment for Classrooms and STEM Laboratories» (2020), equipment should not only comply with educational standards but also take into account the real needs of participants in the educational process. Since, in addition to typical teaching aids (collections, models, micropreparations, etc.), a STEM laboratory involves students' use of multimedia equipment and electronic educational resources, this, in our opinion, makes it possible to maximally adapt learning to the individual characteristics of each student and create conditions for inclusive integration of school students into the modern educational environment. Thus, within the scope

of our study, the next component of the integrated educational environment can be identified as the material and technical component, which becomes the basis for face-to-face and distance research activities of students and relies on the inclusive integration of learners into the modern educational space.

In our opinion, the integrative educational environment is directly connected with the information and educational environment (IEE). The IEE is based on the integration of information on traditional and electronic media, computer and telecommunication interaction technologies, virtual libraries, and the like. The IEE is predominantly a virtual learning environment, that is, an open system that provides a set of interrelated and constantly updated learning tools, ensures synergy, and enables interactive interaction among participants in the educational process (Topuzov, 2018, p. 20). For the IEE we consider the integration of the following components: a comprehensive IEE (within the structure of a general secondary education institution); a specialized IEE (within the profile structure of an educational institution); the individual's information and educational space within an organizational and economic environment with the implementation of specific learning strategies and the introduction of modern pedagogical learning technologies (including distance learning technologies); and the IEE within the organizational and economic mechanism of integrated courses or a separate academic subject.

Current academic discourse highlights the transformative potential of immersive tools in professional education. In particular, virtual reality technologies significantly enhance the quality of specialist training by providing high-fidelity simulations that bridge the gap between theoretical knowledge and practical application. Integrating such technologies within a research-oriented educational environment allows for the development of complex professional skills through interactive and safe experimental scenarios (Miroshnichenko, Mahas, Kochubei & Ovdii, 2024, p. 10–22).

Taking into account the above facts, it can be argued that integration within the IEE involves the combination of traditional (offline) and electronic (online) modern means of information transmission and learning technologies. As a result, in our opinion, new opportunities open up for organizing research activities of students and scientific research activities of teachers in general secondary education institutions. Accordingly, under modern conditions of the pandemic and martial law, the IEE requires maximum use of digital learning tools in the educational process, which is confirmed by the main directions for implementing the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On Approval of the Concept for the Development of Digital Competencies and Approval of the Action Plan for Its Implementation» (2021), namely: a dynamic combination of knowledge, skills, abilities, ways of thinking, and views in the field of ICT and digital technologies; improvement of professional standards taking into account frameworks of professional digital competencies. The integration of the IEE and the electronic educational environment occurs during the organization of blended learning, which involves a combination of traditional and electronic (distance and mobile) learning (Miziuk, 2019, p. 174).

We agree that regarding a broad understanding of the content of this concept, taking into account the advantages it offers for the formation of students' digital competence and teachers' research competence, namely: expansion of students' educational opportunities through increased accessibility and flexibility of education, taking into account the individual educational needs of participants in the educational process; an increase in the level of independence, motivation, reflection, self-analysis, and, as a result, the effectiveness of the educational process; transformation of the teacher's style of activity: a transition from knowledge transmission to interactive interaction; personalization of the educational process.

In blended learning, integration is considered not only as a combination of traditional and

electronic learning, but may also reflect other types of integration (combinations), such as: integration of structured, well-organized learning, where a participant in the educational process is provided with a set of pre-developed learning materials and a specific learning trajectory, and unstructured learning, which occurs through conversations, meetings, and email correspondence; integration of user-generated content and external materials; integration of individual and collaborative learning through the use of electronic learning tools aimed at sharing acquired knowledge and experience (Movchan, Komisarenko, 2022, p. 191).

We agree that the above-mentioned types of integration in blended learning for both students and pedagogical staff indicate that the concept of the physical classroom partially loses its significance. Accordingly, within the scope of our study, the concept of a «virtual classroom» acquires substantial importance for further practical application aimed at forming teachers' research competence and students' digital competence.

Blended learning gains particular advantages, especially under conditions of martial law, including: asynchronous work becomes controlled and coordinated among participants in the educational process; the educational process may include adaptive technologies and interactive phenomena that will be positively perceived by participants in learning interaction; and the role of psychological support among members of the student and pedagogical community is strengthened. In our opinion, these advantages of blended learning can also be applied to the research activities of students in general secondary education institutions and to the scientific research activities of teachers. Thus, within the scope of our study, the next component of the integrated educational environment can be identified as the information and digital component, which reflects the integration of traditional and electronic learning, that is, the implementation of both offline and online learning.

Based on the outcomes of the offline and online interaction of pedagogical staff, their diagnostics was conducted. For this purpose, control and experimental groups of teachers from Lyceum № 85 of the Odesa City Council were selected to identify the levels of formation of their research competence components, which reflects the effectiveness of their interaction within the integrated educational environment (Fig. 1, Fig. 2).

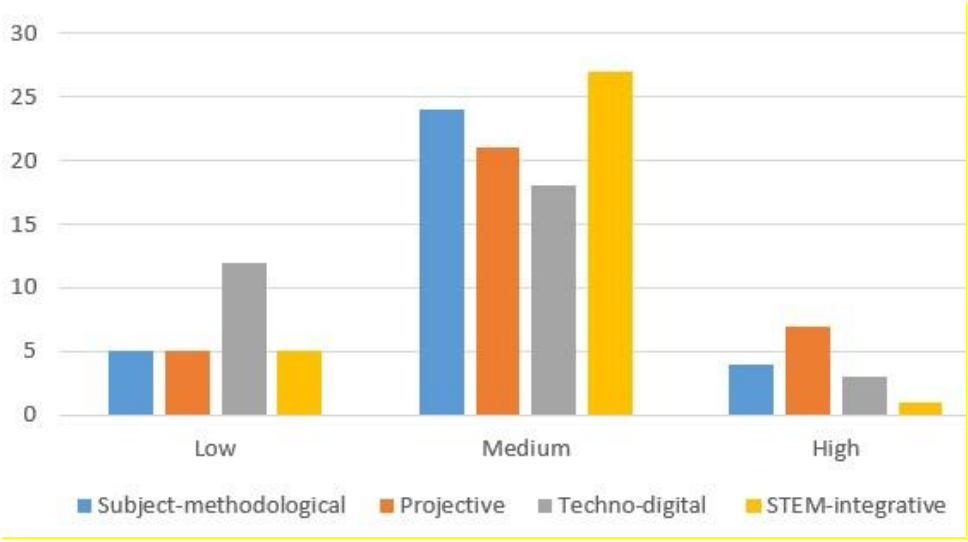

Fig. 1. Indicators of research competence components of the experimental group members (33 individuals)

Source: developed by the author.

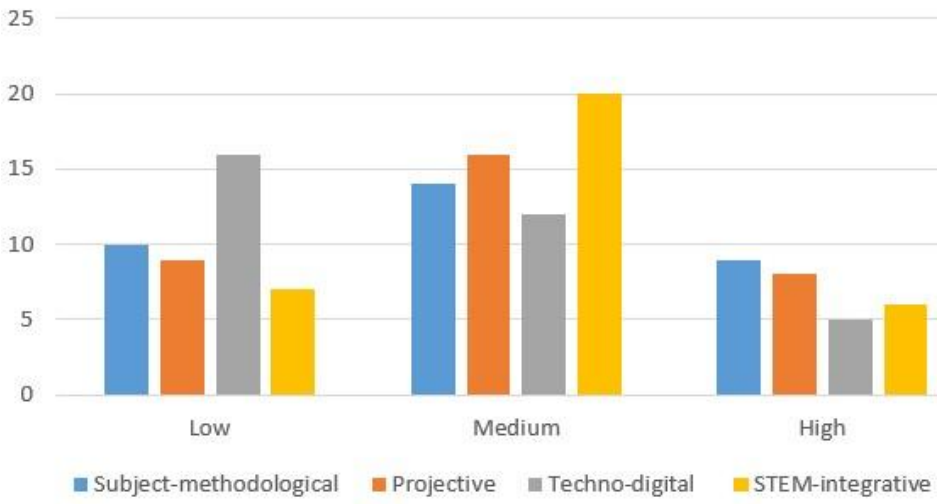

Fig. 2. Indicators of research competence components of the control group members (33 individuals)

Source: developed by the author.

To evaluate the effectiveness of professional interaction within the integrated educational environment, a comparative analysis was conducted between the experimental and control groups of teachers, focusing on four core components of research competence: subject-methodological, projective, techno-digital, and STEM-integrative. The data illustrated in Fig. 1 demonstrates that a significant majority of the experimental group members reached the «Medium» level across all indicators, with the STEM-integrative component showing the highest concentration of educators at this level. Furthermore, the experimental group achieved noticeable progression into the «High» level, particularly within the projective and subject-methodological categories, while keeping the «Low» level indicators relatively minimal. In contrast, the control group exhibited a more fragmented distribution, as shown in Fig. 2, with a substantially higher number of teachers remaining at the «Low» level, particularly in the techno-digital and subject-methodological dimensions. Overall, this comparative analysis confirms that structured online and offline teacher interaction within the integrated environment significantly enhances the development of research competencies compared to traditional settings.

Conclusions and prospects for further research. The study confirms that the research objectives have been achieved. The formation of students' research competencies and teachers' scientific research competencies within an integrated education requires optimisation of the number of integration elements, identification of interconnected components of the integrated educational environment: subject-methodological (interdisciplinary and intra-disciplinary integration); personal (interpersonal or social integration); professional (inter-sectoral, intra-sectoral and professional integration); logical-structural (diagonal integration); material-technical (inclusive integration); information-digital (integration of traditional and electronic learning); selection of key characteristics of pedagogical synergetics for effective functioning of the environment; organisation of interaction among participants of the educational process considering pedagogical and professional integration.

Specifically, the systemic review of psychological and pedagogical literature allowed us to substantiate diagonal integration, rooted in the evolutionary-synergetic paradigm, as the most effective structural axis for modern school settings. By bridging the theoretical gap between isolated disciplines, this approach ensures that natural sciences and mathematics

are taught through cohesive, interconnected knowledge structures. Furthermore, the investigation successfully outlined the professional and personal trajectories of cooperation between primary and lower secondary school educators. It was established that structured professional integration effectively mitigates the fragmentation traditionally observed during students' transition between these educational tiers. Moreover, the integration of material, digital, and STEM resources was proven crucial for sustaining both face-to-face and remote collaborative investigative practices. Ultimately, these findings provide a valuable methodological foundation for school administrators aiming to foster a collaborative, research-oriented institutional climate under modern digital and social constraints.

The research problem is relevant, as it provides a practical framework for implementing an integrated educational environment that supports online and offline interaction between primary and basic school teachers and facilitates the exchange of experience in forming students' research competencies in science and mathematics education.

Prospects for further research include developing specific methodological guidelines for implementing diagonal integration in STEM lessons, establishing evaluation criteria for teacher collaboration efficiency, and studying the psychological and pedagogical aspects of transitioning research activities from virtual spaces to physical modern school laboratories.

Bibliography

Бабенко, А. (2015). Сутність і зміст понять «інтеграція» та «інтеграційне заняття». *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 37, 9–12. https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/ae48c5f9-c474-4c98-8c68-c86215326b91

Засєкіна, Т. (2020). Інтегративний підхід у шкільній природничій освіті. *Український педагогічний журнал*, 4, 61–68. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-61-68

Кабінет Міністрів України. (2021). *Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів щодо її реалізації* (Постанова № 167). https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-koncepciyi-rozvitku-cifrovih-kompetentnostej-ta-zatverdzhennya-planu-zahodiv-z-yiyi-realizaciyi-167-030321

Ларіонова, Н., & Стрельцова, Н. (уклад.). (2018). *Інтегративний підхід: актуальність, сутність, особливості реалізації в умовах початкової школи: навчально-методичний посібник.* Харків: ТОВ «Друкарня Мадрид».

Мізюк, В. (2019). Змішане навчання як інноваційний підхід до інтеграції освітнього процесу в закладах освіти. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки,* 3, 172–177. https://doi.org/10.33310/2518-7813-2019-66-3-172-177

Міністерство освіти і науки України. (2018). *Про затвердження Типового переліку допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) для осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти* (Наказ № 414). https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovogo-pereliku-specialnih-zasobiv-korekciyi-psihofizichnogo-rozvitku-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-yaki-navchayutsya-v-inklyuzivnih-ta-specialnih-klasah-zakladi

Міністерство освіти і науки України (2020). *Типовий перелік засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій* (Наказ № 574). https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/661/68c/f25/66168cf253aae338325959.pdf

Мовчан, Л., & Комісаренко, Н. (2022). Змішане навчання як інноваційна організація освітнього процесу в закладах вищої освіти України на основі зарубіжного досвіду. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 48, 189–194. https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-2-31

Опачко, М. (2016). Інтегративний підхід до реалізації дидактичного менеджменту у підготовці магістрів-фізиків. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*, (22), 43–45.

https://doi.org/10.32626/2307-4507.2016-22.43-45

Романюк, С. (2021). Інтегративний підхід до організації навчальної діяльності учнів початкової школи. В О.І. Поясик, О.В. Слипанюк, & М.П. Ковальчук (уклад.). *Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи: зб. наукових праць* (с. 69–75). НАІП.

Топузов, М. (2018). Інформаційно-освітнє середовище закладів освіти. *Директор школи,* 9-10, 17–25. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710963/

Ivanytska, N. (2024). Monitoring of the results of primary school teachers' professional interaction in an institution of general secondary education. *New Inception*, 17-18, 64–77. https://doi.org/10.25264/2522-4034-2024-17-18-64-77

Ivanytska, N. (2024). Online interaction of teachers in the system of formation of research skills of students with special educational needs. *Revista Inclusiones*, 11(3), 1–16. https://doi.org/10.58210/fprc3560

Miroshnichenko, V., Mahas, H., Kochubei, T., & Ovdii, N. (2024). The role of virtual reality technologies in the quality training of future specialists in socionomic specialties. *Eduweb*, 18(4), 10–22. https://doi.org/10.46502/ISSN.1856-7576/2024.18.04.1

Prima, R., Ivanytska, N., Kyslychenko, V., Levytska, L., & Kudra, A. (2024). The interactive educational environment as a determinant of personality development: a case study in higher education. *Amazonia Investiga*, 13(82), 43–59. https://doi.org/10.34069/AI/2024.82.10.3

Tovkanets, O., Popova, L., Ivanytska, N., Kmit, O., & Paska, T. (2024). Innovative technologies in the development of teachers' professional competence. *Eduweb*, 18(4), 46–56. https://doi.org/10.46502/ISSN.1856-7576/2024.18.04.4

References (translated and transliterated)

Babenko, A. (2015). Sutnist i zmist poniat «intehratsiia» ta «intehratsiine zaniattia» [The essence and content of the concepts of «integration» and «integrated lesson»]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota*, 37, 9–12 [in Ukrainian].

Zasiekina, T. (2020). Intehratyvnyi pidkhid u shkilnii pryrodnychnii osviti [Integrative approach in school science education]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 61–68. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-61-68 [in Ukrainian].

Kabinet Ministriv Ukrainy. (2021). Pro skhvalennia *Kontseptsii rozvytku tsyfrovykh kompetentnostei ta zatverdzhennia planu zakhodiv shchodo yii realizatsii* (Postanova № 167) [On Approval of the Concept for the Development of Digital Competencies and Approval of the Action Plan for Its Implementation (Resolution N 167)] https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-koncepciyi-rozvitku-cifrovih-kompetentnostej-ta-zatverdzhennya-planu-zahodiv-z-yiyi-realizaciyi-167-030321 [in Ukrainian].

Larionova, N., & Streltsova, N. (uklad.). (2018). *Intehratyvnyi pidkhid: aktualnist, sutnist, osoblyvosti realizatsii v umovakh pochatkovoi shkoly: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Integrative approach: relevance, essence, features of implementation in primary school: a teaching and methodological manual]. Drukarnia Madryd [in Ukrainian].

Miziuk, V. (2019). Zmishane navchannia yak innovatsiinyi pidkhid do intehratsii osvitnoho protsesu v zakladakh osvity [Blended learning as an innovative approach to the integration of the educational process in educational institutions]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V.O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky,* 3, 172–177. https://doi.org/10.33310/2518-7813-2019-66-3-172-177 [in Ukrainian].

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (2018). Pro zatverdzhennia Typovoho pereliku dopomizhnykh zasobiv dlia navchannia (spetsialnykh zasobiv korektsii psykhofizychnoho rozvytku) dlia osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy, yaki navchaiutsia v zakladakh osvity (Nakaz № 414) [On Approval of the Standard List of Assistive Learning Tools (Special Means for Correcting Psychophysical Development) for Persons with Special Educational Needs Studying in Educational Institutions (Order № 414)] https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/661/68c/f25/66168cf253aae338325959.pdf [in Ukrainian].

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (2020). *Typovyi perelik zasobiv navchannia ta obladnannia dlia navchalnykh kabinetiv i STEM-laboratorii* (Nakaz № 574) [Standard List of Teaching Aids and Equipment for Classrooms and STEM Laboratories (Order № 574)] [in Ukrainian].

Movchan, L., & Komisarenko, N. (2022). Zmishane navchannia yak innovatsiina orhanizatsiia osvitnoho protsesu v zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy na osnovi zarubizhnoho dosvidu [Blended learning as an innovative organization of the educational process in higher education institutions of Ukraine based on foreign experience]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, (48), 189–194. https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-2-31 [in Ukrainian].

Opachko, M. (2016). Intehratyvnyi pidkhid do realizatsii dydaktychnoho menedzhmentu u pidhotovtsi mahistriv-fizykhiv [Integrative approach to the implementation of didactic management in the training of physics masters]. *Zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka. Seriia pedahohichna*, (22), 43–45 https://doi.org/10.32626/2307-4507.2016-22.43-45 [in Ukrainian].

Romaniuk, S. (2021). Intehratyvnyi pidkhid do orhanizatsii navchalnoi diialnosti uchniv pochatkovoi shkoly [Integrative approach to the organization of learning activities of primary school students]. V O.I. Poiasyk, O.V. Slypaniuk, & M.P. Kovalchuk (uklad.), *Aktualni problemy pedahohiky pochatkovoi shkoly v konteksti osvitnoi reformy: zb. naukovykh prats* (s. 69–75). NAIP [in Ukrainian].

Topuzov, M. (2018). Informatsiino-osvitnie seredovyshche zakladiv osvity [Information and educational environment of educational institutions]. *Dyrektor shkoly,* 9-10, 17–25. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710963/ [in Ukrainian].

Отримано / Received: 13.04.2026.
Прорецензовано / Revised: 25.05.2026.
Схвалено до друку / Accepted: 23.06.2026.
Опубліковано / Published: 30.06.2026.

AUTHOR DECLARATIONS

Ethical Policy

The author(s) confirm that the preparation and submission of this article complied with the provisions of the Journal's Ethical Policy, as well as with the generally accepted principles of academic integrityin accordance with the recommendations of COPE (Committee on Publication Ethics).

Conflict of Interest

PolicyThe author(s) declare that there is no actual or potential conflict of interest that could have influenced the results, interpretation, or presentation of the research materials.

Цитування:
Кучерявий, О. Г. (2026). Умови функціонування системи удосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти: цілісний підхід. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(29), 117–130. https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.117-130

УДК 378. 016: [159.9+37]-044.337-021.465
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.117-130

УМОВИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЦІЛІСНИЙ ПІДХІД

Кучерявий Олександр Георгійович, *доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*

Kucheryavy Oleksandr, *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leading Researcher of the Department of Theory and Practice of Pedagogical Education of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine*

ORCID iD: http://orcid.org/0000-0001-5469-0949
E-mail: oleksandr.kuch@ukr.net

Анотація. *В оглядовій статті йдеться про вирішення соціально-педагогічної проблеми цілісності сукупності внутрішніх умов функціонування системи удосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти. Подається тлумачення відповідної системи та робиться акцент на зовнішніх факторах впливу (зокрема, факторі російської агресії) на внутрішні умови її руху. Особлива увага приділяється таким трьом соціально-педагогічним умовам: 1) відбиття в цільовому компоненті системи нагальних у ситуаціях воєнного стану в країні та її повоєнного відновлення національних та регіональних потреб; 2) наявність в університеті політики пріоритетності державної настанови на безпеку здійснення освітньої діяльності під час російського терору країни; 3) побудова системи за методологічно й теоретично обґрунтованими принципами: безальтернативності національно-потребнісного виміру; регіонально-потребнісної обумовленості; цілісно (особистісно, професійно і професійно-культурно)-розвивальної спрямованості; діяльнісно-інноваційного партнерства; культуро-змістової фундаментальності; екосистемності професійно-цифрового супроводу; продуктивно-самостійної суб'єктності (цим принципам дається характеристика). Визначено й розкрито такі відповідні суто педагогічні умови: належна обізнаність керівництва ЗВО з концептуальними основами проєктування системи, її функціями, структурою, зв'язками між різними компонентами й навколишнім середовищем, глибока зацікавленість й управлінська активність в досягненні нею поставлених цілей; інтегральна компетентність кожного викладача кафедри в неперервному удосконаленні основних різновидів власної діяльності мотиваційного, проєктувального, організаційного, стимулювального й моніторингового планів;*

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Кучерявий О.Г., 2026

створення у всьому університеті потужного середовища особистісно-професійного й професійно-культурного розвитку викладачів і майбутніх фахівців. Схарактеризовано організаційно-психопедагогічну умову якісного функціонування системи-утвердження в університеті пріоритетності психопедагогічного механізму цілісного розвитку і саморозвитку здобувачів вищої освіти. Зроблено акцент на важливій психологічній умові – єдності професійної свідомості та самосвідомості особистості майбутнього фахівця.

***Ключові слова**: внутрішні умови; психолого-педагогічні дисципліни; система удосконалення викладання; соціально-педагогічні умови; педагогічні умови; організаційно-психопедагогічна умова; психологічна умова.*

CONDITIONS FOR THE FUNCTIONING OF A SYSTEM FOR IMPROVING THE TEACHING OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION: A COMPREHENSIVE APPROACH

***Abstract.** In the review article addresses the socio-pedagogical problem of ensuring the integrity of the set of internal conditions for the functioning of a system aimed at improving the teaching of psychological and pedagogical disciplines in higher education institutions. The interpretation of the respective system is presented, and emphasis is placed on external influencing factors (in particular, the factor of russian aggression) affecting its internal conditions. Special attention is paid to the following three socio-pedagogical conditions: (1) the reflection of urgent national and regional needs in the target component of the system under conditions of martial law and post-war recovery; (2) the presence of a university policy prioritizing state guidelines on the safety of educational activities during the period of russian aggression; (3) the development of the system in accordance with methodologically and theoretically grounded principles, including: the primacy of the national-needs dimension; regional-needs conditioning; a holistic (personal, professional, and professional-cultural) developmental orientation; activity-based innovative partnership; cultural-content fundamentality; an ecosystem of professional digital support; and productive, independent subjectivity (these principles are further characterized). The following relevant pedagogical conditions have been identified and elaborated: a high level of awareness among the management of higher education institutions of the conceptual foundations of system design, its functions, structure, and the interconnections between its components and the environment, as well as a strong managerial commitment to achieving its goals; the integrated competence of each department lecturer in the continuous improvement of the main types of their professional activities, including motivational, design, organizational, stimulating, and monitoring aspects; the creation of a robust environment for the personal, professional, and professional-cultural development of lecturers and future specialists across the university. The organizational and psycho-pedagogical condition for the high-quality functioning of the system is characterized as the establishment within the university of the priority of a psycho-pedagogical mechanism for the holistic development and self-development of higher education students. Emphasis is also placed on an important psychological condition – the unity of professional consciousness and self-awareness in the personality of the future specialist.*

***Key words:** internal conditions; psychological and pedagogical disciplines; teaching improvement; socio-pedagogical conditions; pedagogical conditions; organizational and psycho-pedagogical condition; psychological conditions.*

Постановка проблеми, її актуальність. Якість інституційної діяльності закладів вищої освіти (далі – ЗВО) в Україні визначається екзистенційними викликами, спричиненими російською агресією, а також динамікою зовнішніх (суспільно-політичних, виробничо-економічних, культурних, природно-географічних тощо) і внутрішніх умов освітньої діяльності університетів. Їх урахування актуалізує потребу докорінної трансформації освітньої практики, зокрема психолого-педагогічної підготовки

здобувачів. Така підготовка має сприяти розвитку вищої освіти – інклюзивної, орієнтованої на студентів, здатної оперативно реагувати на нагальні соціальні виклики (Wood, & Zuber-Skerritt (eds), 2024).

Вплив зовнішніх чинників на освітній процес актуалізує потребу оптимізації внутрішніх умов досягнення якості психолого-педагогічної підготовки. Вона має один із найвищих розвивальних потенціалів як на рівні закладу освіти, так й особистості студента. Йдеться про удосконалення внутрішніх умов викладання, що виходять за межі матеріально-технічних чи методичних аспектів і передбачає створення спеціальної системи навчання психології та педагогіці. Усвідомлення цієї потреби на всіх рівнях управління оновленням психолого-педагогічної підготовки студентів, з одного боку, є умовою просування закладу вищої освіти до суб'єктності, якісної реалізації ним модернізованих концепцій і цільових програм неперервного розвитку, а з іншого – пов'язано із необхідністю визначення всього кола, особливої цілісності спеціальних внутрішніх умов функціонування системи удосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін. Отже, на порядку денному актуалізовано соціально-педагогічну проблему – *обгрунтування цілісності внутрішніх умов якості функціонування системи удосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у вищій школі.*

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Результати аналізу обраного проблемного поля дозволяють умовно об'єднати наявні у науковому дискурсі публікації у дві ціннісно-змістові групи: публікації, що стосуються дефініції «умови» в контексті внутрішніх умов функціонування освітнього процесу; основні наукові статті й дисертації, які прямо дотичні до викладання психолого-педагогічних дисциплін на системній основі.

У ході дослідження з'ясовано, що всі внутрішні умови функціонування освітнього процесу переважна більшість науковців, як раніше визначено, зокрема, у відповідній оглядовій статті, поділяє на педагогічні, соціально-педагогічні, психолого-педагогічні й організаційно-педагогічні і психологічні (Кривошей, 2025). Виявлено, що педагогічні умови є локальним проявом дидактичних закономірностей і принципів, сукупністю педагогічних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічного управління та матеріально-просторового середовища, які забезпечують успішне вирішення поставлених завдань (Хриков, 2011; Хриков, 2022). Засвідчено, що ці умови спрямовані на підвищення ефективності педагогічної взаємодії та, як правило, розподіляються за функціями, ієрархією складників, рівнями впливу (Литвин, 2022).

Для нашого наукового пошуку важливими є умовиводи вчених про те що соціально-педагогічні умови уособлюють цілісну сукупність чинників, значущих для особистісно-професійного розвитку студента, його соціальної адаптації, засвоєння соціокультурного досвіду, особливо в кризових ситуаціях (О. Кузнецова, С. Савченко, О. Караман, Л. Самчук, Л. Неїжпапа, Н. Сабат, О. Василенко, Н. Чернуха, Є. Яцун та ін.). У цьому контексті доцільно звернутися до аналізу психолого-педагогічних умов, які конкретизують і розширюють соціально-педагогічний вимір, формуючи внутрішні механізми забезпечення якості освітнього процесу. Саме вони уможливлюють структурування освітньої діяльності ЗВО, визначають її розвивальний потенціал. З-поміж психолого-педагогічних умов науковці виділяють такі основні групи: інформаційні (зміст освіти, когнітивну основу освітнього процесу); технологічні (форми, етапи, методи, засоби); особистісні (діяльність, поведінка, спілкування, особистісні якості суб'єктів навчання і виховання) (Шмоніна, & Глухов, 2011).

Психолого-педагогічні умови є предметом вивчення значної кількості українських учених, зокрема в аспектах розвитку: лідерського потенціалу особистості (Т. Вінник та

ін.); емоційного інтелекту (О. Ігнатович, М. Стасюк, Н. Зобенько та ін.); соціалізованості здобувачів освіти (А. Лесик, К. Сапранкова та ін.). Вагомий внесок у тлумачення феномену «організаційно-педагогічні умови» зроблено авторами дисертацій різної розвивальної цільової спрямованості (О. Гаврилюк, Д. Горобець, І. Середа, Б. Чижевський та ін.).

Оцінюючи результати наукового пошуку щодо удосконалення психолого-педагогічної підготовки, зробимо такі висновки: існує невелика кількість дисертаційних досліджень, де психологічна й педагогічна підготовка розглядається як особлива цілісність на певній методологічній основі (Кривильова, 2018); Титова, 2019; Артюшина, 2009); найбільш дотичними до розгляду обраної проблеми є результати наукового пошуку таких науковців: М. Вовк, Ю. Грищенко, С. Соломахи (аспект змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів у практиці організації фахової передвищої і вищої педагогічної освіти в Україні) (Вовк, Грищенко, & Соломаха, 2023); Л. Петренко (аспект актуалітетів викладання психолого-педагогічних дисциплін у вищій школі) (Петренко, 2024); О. Лавріненко (аспект готовності науково-педагогічних працівників до вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін) (Лавріненко, 2025).

Проте внутрішні умови якісного функціонування системи вдосконалення викладання предметів психолого-педагогічного циклу ще не стали предметом всебічного аналізу науковців, що й зумовило вибір теми нашої публікації.

Мета і завдання дослідження. *Мета* статті – розкрити сутність сукупності внутрішніх умов якісного функціонування системи удосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти у вимірі цілісного підходу на тлі потреб воєнного часу й повоєнного відновлення України. *Завдання*: з'ясувати сутність, структуру й рівні функціонування системи удосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти в умовах сучасних суспільних і безпекових викликів; обґрунтувати, систематизувати внутрішні умови забезпечення якості функціонування зазначеної системи на засадах цілісного підходу.

Методи дослідження: сукупність загальнонаукових і логічних теоретичних методів пізнання (аналіз, синтез, індукція, дедукція, узагальнення, абстрагування, конкретизація), застосованих у цілях опрацювання обраних літературних джерел, формулювання мети і завдань дослідження, розкриття його ціннісно-змістової основи, сутності основних дефініцій і висновків); функціональний аналіз діяльності викладача психолого-педагогічних дисциплін у ЗВО (для визначення його провідних функцій і дій у контексті створення внутрішніх умов психолого-педагогічного забезпечення особистісно-професійного розвитку студентів, якісного засвоєння ними змісту освіти); системний аналіз (використовувався як інтегральний спосіб пошуку структурних складників цілісної сукупності окреслених умов, встановлення їхньої функціональної й ціннісно-змістової специфіки); системно-структурний метод (використовувався з метою врахування рівнів функціонування системи вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін, її структури і спрямованості руху до суб'єктності при визначенні й характеристиці умов якості досягнення такого статусу); обсерваційні методи (спостереження, опитування, анкетування, тестування) для виявлення стану викладання психолого-педагогічних дисциплін у вищій школі, рівнів готовності педагогів до його покращення на системній основі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передусім привернемо увагу до з'ясування сутності й структури системи (рис. 1) удосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у вищій школі в умовах традиційного, дистанційного й змішаного навчання (Chan, Lin, & Bista (Eds.), 2023). Її тлумачення може бути подано

так: «Система вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти – це багаторівневий інтегральний засіб культивування їх полісуб'єктності, особистісно- й професійно-розвивальної спроможності, феномен цілісного оновлення цільової стратегії й тактики поступу освітньої установи, взаємопов'язаними структурними компонентами якої є цільовий (соціально-потребнісний, регіонально-потребнісний і особистісно-потребнісний виміри), інституційно-перетворювальний (інституційний рівень), діяльнісно-інноваційний (кафедральний рівень), управлінсько-самодіяльнісний (рівень особистості викладача) та особистісно- й професійно-саморозвивальний (рівень особистості майбутнього фахівця)» (Кучерявий, 2025).

Рис. 1. Компоненти системи вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти.

Примітка: візуалізовано автором самостійно.

Отже, цілісна система вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти інтегрує різні рівні й напрями викладання психолого-педагогічних дисциплін у вищій школі. Вона поєднує стратегічні орієнтири, інституційні зміни, інноваційні практики й механізми управління з особистісним і професійним саморозвитком викладачів. Йдеться про узгодженість між організаційними трансформаціями та індивідуальним зростанням на тлі створення умов для якісного оновлення освітнього процесу й підвищення його результативності. Акцентуємо увагу на основних внутрішніх соціально-педагогічних умовах функціонування означеної системи.

Першою ***внутрішньою соціально-педагогічною умовою*** функціонування системи є *відбиття в її цільовому компоненті нагальних у ситуаціях воєнного стану в країні та її повоєнного відновлення національних та регіональних потреб.* Цільовий компонент системи викладання психолого-педагогічних дисциплін, що детермінований зовнішніми умовами впливу на заклад, – це похідна від усвідомлення на інституційному рівні національних потреб у психопедагогізації всіх сфер суспільного життя. Йдеться про докорінну переорієнтацію психолого-педагогічної підготовки на усунення виявлених

війною слабких місць в управлінні державою, її кадровій та соціальній політиці, а також у реалізації національно-культурної стратегії відновлення країни у повоєнний період. До цього додається тактика підвищення рівня суб'єктності у міжнародних відносинах. Ключовою категорією регіонального виміру стратегічних цілей відповідної системи є *психолого-педагогічний супровід*, що забезпечує допомогу закладів вищої освіти в реалізації програм і планів регіонального розвитку економічного, соціального, духовно-культурного спрямування тощо. Цей супровід стосується і регіональних потреб у подоланні гуманітарних наслідків війни, підвищенні ступеня незламності духу членів громад, результативності дії інституту кар'єрного консультування, практики партнерства закладів освіти у питаннях сприяння Збройним Силам України, оновлення освітніх й інших пріоритетів тощо.

Зазначене орієнтує на необхідність перегляду уявлень окремих науковців щодо специфіки соціально-педагогічних умов. Так, існує позиція, згідно з якою соціально-педагогічні умови розглядаються як сукупність процесіві відносин, що забезпечують виникнення, існування й удосконалення соціальної адаптації учасників освітнього процесу. Вони сприяють інтеграції до інформаційно-освітнього простору, засвоєнню соціокультурного досвіду (Литвин, 2022). Соціокультурна парадигма освіти вимагає, щоб ця трактовка враховувала, крім ціннісної орієнтації на соціалізацію учасників освітнього процесу, опанування ними цінностей соціокультурного досвіду (це дійсно дуже важливо!), ще й аксіологічну орієнтацію на досвід їх активного впливу на утвердження в соціумі національного духу, мови й української культури, ідеалів добра, життєтворчості, гідності й свободи українського народу, а також досвід мобільної практичної різнобічної допомоги людям як жертвам наслідків російської агресії чи інших викликів державі. А після закінчення університету ця соціально-педагогічна умова, створена педагогами раніше в його межах, опосередковано забезпечує акти продуктивного впливу випускників на розв'язання суспільних і регіональних проблем завдяки своїй психолого-педагогічній компетентності. Саме зроблена поправка сприяє розробленню університетами стратегії неперервного розвитку у вимірі досягнення ними суспільно значущої суб'єктності.

Інші внутрішні умови руху актуалізованої системи до якості функціонування. У цілісній сукупності внутрішніх соціально-педагогічних умов у ролі пріоритетної визначимо й таку: ***побудова системи за методологічно й теоретично обґрунтованими принципами:*** *безальтернативності національно-потребнісного виміру; регіонально-потребнісної обумовленості; цілісно (особистісно, професійно і професійно-культурно-)-розвивальної спрямованості; діяльнісно-інноваційного партнерства; культуро-змістової фундаментальності; екосистемності професійно-цифрового супроводу; продуктивно-самостійної суб'єктності.*

Перші два регулятиви утверджують у цьому системному утворенні провідні цільові орієнтири його функціонування, спрямовані на забезпечення реалізації нагальних поточних та післявоєнних національних і регіональних потреб (зокрема й екзистенційних) засобами оновлення психолого-педагогічної підготовки. Третій – актуалізує нагальність визначення цілісного розвитку особистості майбутнього фахівця як пріоритетної мети діяльності ЗВО.

Принцип діяльнісно-інноваційного партнерства, по-перше, логічно акцентує панування інноваційності різновидів діяльності на рівні освітнього закладу (реалізація нововведень у стратегії й тактиці психолого-педагогічної підготовки), кафедри (як головного суб'єкта інноваційного пошуку), особистості викладача та студента. По-друге, він гарантує тяглість ідеології інноваційної активності, утверджуючи динамічне начало

феномену «дія як новація». Цей феномен не може існувати поза особистісними взаєминами між партнерами як суб'єктами досягнення спільних цілей (керівництвом ЗВО, викладачами, майбутніми фахівцями). Коли ж ним опановує окрема особистість, вона здатна надихати своєю енергією творчого пошуку інших.

Принцип культуро-змістової фундаментальності системи є регулятивом цілісності й якісної повноти цільового охоплення і реалізації нею стратегій культуроцентризму і культуровідповідності аксіологічного заряду психолого-педагогічної підготовки. Домінантним ціннісним зарядом її змісту є *культуро-панівний* за напрямами: утвердження українськості у всіх можливих темах змістових модулів (української мови, різновидів національної культури, історичної пам'яті, неповторних продуктів творчості українців, зокрема, психолого-педагогічної тощо); психолого-педагогічна культура у вимірі національно-культурної парадигми розвитку освіти; психолого-педагогічна культура розвитку і саморозвитку національної свідомості й самосвідомості особистості майбутнього фахівця; професійно-педагогічна культура: аксіологічний аспект; культура цілісного саморозвитку психолого-педагогічними і цифровими засобами; професійно цифрова культура; цифрова культура та ін. Ступінь фундаментальності цінностей змісту психолого-педагогічної підготовки визначається мірою опертя на результати відповідних наукових досліджень у процесі його розроблення.

Принцип екосистемності професійно-цифрового супроводу удосконалення освітнього процесу психолого-педагогічної спрямованості на системній основі зорієнтовує керівництво університету, деканати, кафедри і викладачів на консолідацію зусиль щодо розроблення сприятливого для цілісного розвитку й саморозвитку майбутніх фахівців цифрового простору. Йдеться не просто про оптимізацію середовища онлайн-психолого-педагогічної підготовки за рахунок інтеграції різних ресурсів і технологій, зміцнення цифрової інфраструктури, переходу на автоматизований збір і аналіз інформації щодо успішності навчання студентів та підвищення їх цифрової грамотності (Lukianova, 2022), але й про професійно-цифрову культуру викладача. У дистанційному та змішаному форматах організації навчання (Rafiq-uz-Zaman, & Shih, 2026) саме вона є умовою його здатності здійснювати супровід просування студентів до вершин психолого-педагогічної й професійної зрілості, озброювати їх для цього цифровими інструментами, самотворчими і професійно-творчими засобами.

Принцип продуктивно-самостійної суб'єктності детермінує «рух» компонентів і елементів системи до статусу колективної чи одноосібної суб'єктності у вимірі самостійного створення значущих для удосконалення психолого-педагогічної підготовки різнобічних продуктів діяльності. Її інституційно-перетворювальний компонент (рівень університету) як носій цілей оновлення в єдності психолого-педагогічної й фахової підготовки студентів власне є індикатором самостійності інтегральної розвивальної діяльності закладу: програма цілей вже містить функцію управління цією діяльністю, а це вважається ознакою самостійності. За актуалізованим принципом, поступ до суб'єктності передбачає інтеграцію цінностей змісту програм її теперішнього й перспективного функціонування на всіх рівнях (закладу, кафедри, особистості викладача й студента) та активність їхніх учасників. У ціннісному комплексі провідне місце належить двом складникам: продуктивній самопізнавальній самостійності (як діагностичному аспекту діяльності колективних суб'єктів) та продуктивній саморозвивальній самостійності. Основними «продуктами» відповідної самостійності з часом стають: *для викладача* – професійно-педагогічна культура; *для майбутнього фахівця* – особистісно-професійний і професійно-культурний розвиток;

для кафедр – інновації у цілях, змісті, технологіях і методиці психологічної й педагогічної підготовки; *для ЗВО* – вихід результатів діяльності на новий рівень суспільної значущості.

Наступна важлива соціально-педагогічна умова – ***наявність в університеті політики пріоритетності державної настанови щодо безпеки здійснення освітньої діяльності в умовах російського терору проти України.*** Політика пріоритетності безпеки фахової підготовки студентів в умовах російської агресії передбачає передусім вирішення проблеми з надійними укриттями (краще бомбосховищами) від ворожих безпілотних літальних апаратів і ракет, завдань якісної організації дистанційного та змішаного навчання з усіх дисциплін навчального плану. Вона обов'язково містить систему роз'яснювальної робити з психолого-педагогічного супроводом щодо поведінки під час тривоги, подолання стресових ситуацій. Її невід'ємним елементом є навчання здобувачів освіти способам і прийомам виходу з тривожних станів, надання, за необхідності, психологічної допомоги однокурсникам. Технічні аспекти цієї політики охоплюють забезпечення в кожному корпусі та на території закладу вищої освіти засобів оповіщення про тривогу, розроблення схем безпечного для життя й здоров'я руху до укриттів чи бомбосховищ, а також розміщення наочних нагадувань щодо правил масових пересувань у коридорах і на подвір'ї.

Політика пріоритетності безпеки фахової підготовки студентів інтегрує напрями створення безпечного освітнього середовища, що традиційно існували у ЗВО й до війни. Йдеться насамперед про приведення всього устаткування, інженерно-технічних комунікацій, обладнання лабораторій у відповідність до норм з охорони праці й стандартів щодо пожежної безпеки, кібербезпеки, санітарно-гігієнічних умов організації навчання. Окремий напрям – формування у студентів культури безпеки життєдіяльності, який пов'язаний з інтеграцією елементів тем безпеки в змістові модулі викладання всіх предметів навчального плану з акцентом на психологію та педагогіку, зі створенням спеціальної сторінки «Безпека» на сайті закладу вищої освіти й організацією тематичних безпекових тренінгів, вебінарів і семінарів, а також змагань студентських груп на кращу підготовленість у цій сфері (на них доцільно запрошувати українських воїнів і фахівців із проблем безпеки життєдіяльності, охорони праці).

Провідною ***педагогічною умовою*** якісного функціонування системи (умови також є як засобами, так і способами педагогічного управління удосконаленням освітнього процесу) є належна обізнаність керівництва ЗВО з основними засадами її проєктування, функціями, структурою, взаємозв'язками між окремими компонентами і навколишнім середовищем – соціальним, політичним, економічним, культурним, природним тощо, а також глибока зацікавленість й управлінська активність у досягненні визначених цілей.

Стрижневою педагогічною умовою є й сформованість *інтегральної компетентності* кожного викладача кафедри. Вона виявляється у здатності мотивувати майбутніх фахівців до активного засвоєння психолого-педагогічної освіти задля особистісно-професійної самотворчості, професійної творчості, громадянської активності. Важливим складником є проєктування інноваційних методів, форм і засобів, а також навчальних і методичних систем для розвивального викладання дисциплін. Не менш значущою є творча організація навчально-пізнавальної, саморозвивальної та науково-дослідної діяльності студентів. Викладач має стимулювати їхню активність у самостійному «русі» до професійних компетентностей, професіоналізму й культури. До цього додається системний моніторинг успішності процесу й результатів засвоєння, а також розвиткок уміння здійснювати самоуправління власним поступом із

використанням цифрових технологій. Сукупність зазначених чинників спрямована на утвердження культури викладання психолого-педагогічних дисциплін, досягнення вершин особистісно-професійного самовдосконалення.

Не менш визначальною педагогічною умовою є створення у закладі вищої освіти *цілісно-розвивального* середовища. Факт функціонування системи на основі принципу цілісно-розвивальної спрямованості є лише необхідною умовою якісного виконання нею розвивальних функцій. Проте вона є тільки складником системи більш вищого порядку – закладу освіти. Достатня педагогічна умова її якості у вимірі цілісного підходу – це *створення у всьому університеті потужного середовища особистісно-професійного й професійно-культурного розвитку викладачів і студентів.* Умовно його можна увиразнити як синтез двох взаємопов'язаних мікросередовищ:

- професійно-культурного розвитку й саморозвитку особистості викладача (психолого-педагогічний кар'єрний вимір);
- особистісно-професійного й професійно-культурного (у форматі магістерської спеціальної професійної підготовки) розвитку і саморозвитку майбутнього фахівця.

Потреби цілісного освітнього середовища вимагають не лише наявності в університеті інфраструктури, необхідної для розв'язання розвивальних педагогічних і викладацьких самоуправлінських завдань, а й утвердження в освітньому процесі ідей цифровізації (Rafiq-uz-Zaman & Shih, 2026), створення адекватної навчально-матеріальної бази, а також докорінної зміни напряму цільового вектора змісту й методики викладання дисциплін навчального плану, які мають бути спрямовані на забезпечення цілісного розвитку здобувачів освіти. Таке середовище є результатом культивування у ЗВО на всіх управлінських рівнях передусім двох груп значущих для викладачів цінностей: складників аксіо-акмеологічних культуросфер професійно-цифрової й професійно-педагогічної культур як цінностей-цілей; цінностей-засобів опанування ними викладачами різного фаху на основі реалізації особистих «Я» – концепцій професійно-культурного розвитку.

У закладі вищої освіти єдність мікросередовищ професійно-культурного розвитку викладачів та особистісно-професійного зростання майбутніх фахівців як особливу цілісність забезпечує культ цінностей закладу (вони є надбаннями аксіосфер професіоналізму представників різних спеціальностей). Наявність мікросередовища особистісно-професійного розвитку бакалаврів передбачає практичне занурення студентів різних факультетів (інститутів) і спеціальностей у світ змісту еталонних моделей фахових цінностей (розробляються на базі відповідних фаху аксіосфер), педагогічне забезпечення їх емоційного переживання і осмислення ними, а головне, як результат, поворот професійної свідомості й самосвідомості кожного здобувача освіти на своє особистісно-професійне «Я», усвідомлення ними суперечностей між його ідеальним і реальним образами. Наступним провідним завданням створення актуалізованого мікросередовища є організація психолого-педагогічної підтримки, що постає як похідна від рівня партнерства з колегами кафедр психології і педагогіки. Важливим напрямом цієї підтримки є розроблення й виконання студентами персоніфікованих програм особистісно-професійного розвитку. Такі програми мають середньостроковий характер і розраховані на період навчання здобувачів вищої освіти за бакалаврською освітньою програмою, а за потреби – й за магістерською.

Щодо магістрів, то доцільно формувати у них мотивацію й готовність розробляти індивідуальні освітні траєкторії (Аніщенко, Прийма, Рогушина, & Гладун, 2024), втілені у стратегічних цільових перспективних програмах професійно-культурного саморозвитку, виконання яких розраховано як на час навчання у ЗВО, так і після отримання диплому.

Важливо, щоб ці програми мали культуровідповідне ціннісно-смислове ядро, а саморух майбутніх фахівців за напрямами їх виконання здійснювався за рахунок синтезу психолого-педагогічних і цифрових засобів.

Все зазначене щодо мікросередовища розвитку бакалаврів і магістрів дозволяє констатувати наявність головної ***психологічної умови*** їх особистісно-професійного й професійно-культурного саморозвитку – *єдності професійної свідомості й самосвідомості.* Актуалізована єдність виконує функцію стрижневого суто психологічного механізму відповідних процесів як складника механізму більш цілісного характеру – психопедагогічного.

Утвердження в університеті пріоритетності психопедагогічного механізму цілісного розвитку й саморозвитку здобувачів вищої освіти в процесі підготовки колективу до навчання студентів всім предметам навчального плану і під час його реалізації – основна необхідна ***організаційно-психопедагогічна умова*** якості функціонування системи викладання психолого-педагогічних дисциплін. Пріоритетність зазначеного феномену є похідною від всебічного обговорення його складу і особливостей на університетських, факультетських (інститутських) і кафедральних теоретико-методологічних та методичних семінарах (вебінарах), панування у закладі політики творчого партнерства викладачів кафедр педагогіки і психології із колегами з інших кафедр. При цьому функція ректорату зводиться до моніторингу виконання прийнятих на його засіданнях відповідних рішень, корекції змісту планів роботи методичних рад закладу і факультетів (інститутів) на користь якісно розвивальної студентів тематики.

У теоретичному вимірі психологічний складник психопедагоічного механізму особистісно-професійного, професійно-культурного саморозвитку майбутнього фахівця містить два елементи – потребнісно-мотиваційний і ціннісно-смисловий. Потребнісно-мотиваційний елемент якісно функціонує на рівні його професійної свідомості (Azatian, Zavitrenko, Zavitrenko, Baraniuk, & Krasnoshchok, 2020) за умови трансформації предмета потреби у кар'єрному саморусі (передусім фахових компетентностей) спочатку з інформаційного щабля на щабель особистісної цінності, а вже потім на цій платформі – на щабель смислотвірного мотиву. Педагогічне завдання полягає у сприянні перетворенню фахових компетентностей у структурі професійної свідомості суб'єкта саморозвитку та у їх цілеспрямованому стимулюванні, що є безпосередньою сферою відповідальності викладача. Смислотвірний мотив безпосередньо і «включає» в роботу механізм професійної самосвідомості особистості студента, забезпечує його самопізнавальну, самопроєктувальну (аспекти розроблення цілей і завдань-самозобов'язань власного саморуху до професійної зрілості), самотворчу (творення себе як професіонала самоосвітніми, самовиховним й іншими засобами) інтегральну активність у саморозвивальному процесі. Потреба у результативному вимірі такої активності майбутнього фахівця трансформується у надбання його особистості, конкретизуючись у компетентностях, системних якостях тощо. У такий спосіб відбувається збагачення аксіосфери здобувача освіти новоутвореннями – певними особистісно-професійними і професійно-культурними цінностями.

Доцільність виокремлення ціннісно-смислового елемента психологічного складника відповідного психопедагогічного механізму зумовлюється змістом концептуальних засад психології акмеологічного розвитку особистості, розроблених українським психологом О. Ткаченком. Йдеться про зорієнтованість на ідеальну мету зі стрижневою ідеєю розкриття сутності його смислового механізму та визначення принципів організації – аксіологічного, акмеологічного, суб'єктно-вчинкового й принципу

акмесоціалізації (Ткаченко, 2019). На наше переконання, акмеологічно зумовленим є цілісний саморозвиток здобувача вищої освіти як зрілої особистості, здатної творити власне життя на основі смислоутворювальних підвалин і цінностей. Це означає поступ до усвідомлених професійних вершин (професіоналізму, професійної культури) і водночас до людських аксіологічних орієнтирів життєздійснення. У сучасному світі, що постійно трансформується, змінюється й сукупність особистісних смислів студента чи випускника: на місці вже опанованих цінностей постають нові. Синергетичні регулятиви феномену саморозвитку також пов’язані з цією змінністю ціннісно-смислового наповнення. Самоорганізація майбутнього фахівця, що ґрунтується на рефлексії акмеорієнтованого процесу та «Я»-концепції, передбачає поступове збагачення її ціннісно-цільових, ціннісно-смислових і ціннісно-змістових аспектів.

Педагогічна складова психопедагогічного механізму цілісного саморозвитку майбутнього фахівця виконує функції стимулювального характеру. Викладач насамперед відповідає як за створення умов для внутрішнього прийняття студентом у статусі самоцінних особистісно-професійних і професійно-культурних цінностей, так і умов щодо формування у нього особистісного сенсу опанування ними, готовності до їх цілісного смислоосягнення в ролі визначальних протягом всієї життєтворчості. Фактично без педагога одному суб’єкту цілісного саморозвивального процесу важко самостійно розібратися в теорії його самоорганізації, без зовнішнього стимулу підвищувати рівень адекватності самооцінки, долати труднощі в ході і за проміжними (інколи мало вагомими!) результатами виконання завдань-самозобов’язань щодо особистісно-професійного самовдосконалення, намічати його нові цільові орієнтири, ефективно застосовувати самозвіт, самоконтроль, самонаказ і цифрові засоби на шляху саморуху до них тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження засвідчує, що підвищення якості викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти потребує переходу від фрагментарного вдосконалення окремих компонентів освітнього процесу до цілісної системи, інтегрованої в інституційну стратегію розвитку університету. Доведено, що ефективність функціонування системи підвищення якості викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти визначається узгодженістю цільових орієнтирів, інноваційної діяльності, професійної культури викладача, розвитку цифрового освітнього середовища й психопедагогічного супроводу особистісно-професійного становлення здобувачів освіти. Обґрунтовано важливість використання запропонованої системи як методологічної основи для модернізації психолого-педагогічної підготовки у закладах вищої освіти, проєктування політики інституційного розвитку, удосконалення професійної підготовки викладачів, формування сучасного освітнього середовища, орієнтованого на розвиток суб'єктності, професійної культури та готовності до навчання впродовж життя. Це забезпечує умови для підвищення якості вищої освіти, зміцнення її суспільної місії, відповідати на актуальні виклики національного й глобального розвитку.

Запропонований цілісний підхід уможливив тлумачення внутрішніх умов функціонування такої системи як сукупність процесів і відносин, спрямованих на забезпечення її результативності та розвитку. Вони уособлюють взаємопов'язаний комплекс чинників (соціально-педагогічних, педагогічних, психологічних, організаційно-психопедагогічних), що діють на стратегічному, інституційному, кафедральному та індивідуальному рівнях управління освітніми змінами та забезпечують її адаптивність, стійкість і результативність в умовах сучасних суспільних трансформацій, воєнних

викликів та післявоєнного відновлення України. доведено, що вони формуються у взаємодії з чинниками зовнішнього соціального впливу й новими параметрами оптимізованого освітнього середовища, інтегрованого у стратегію інституційного поступу. Прийняті суб'єктами управління різних рівнів як особистісні цінності, ці умови визначають концептуальні підходи й напрями оновлення цілей, змісту, методів і засобів навчання, в яких домінує психопедагогічний механізм розвитку й саморозвитку, що забезпечує трансформацію професійних цінностей у внутрішні смисли, стійку мотивацію до неперервного особистісно-професійного зростання. Цілісність соціально-педагогічних, педагогічних, психологічних та організаційно-психопедагогічних чинників забезпечує стартові можливості для реалізації кожним суб'єктом власної стратегії неперервної освіти й самотворчості, що є джерелом особистісно-професійного та професійно-культурного розвитку дорослої людини упродовж життя.

Перспективи подальших досліджень окреслюються у площині розкриття сутнісних характеристик зовнішніх умов функціонування системи вдосконалення психолого-педагогічних дисциплін, та розв'язання проблеми їх об'єктивної кореляції з внутрішніми умовами.

Список використаних джерел

Аніщенко, О., Прийма, С., Рогушина, Ю., & Гладун, А. (2024). Індивідуальні освітні траєкторії: андрагогічні тренди в умовах цифровізації суспільства. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 26(2), 9–25. https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.9-25

Артюшина, М.В. (2009). *Психологічні та педагогічні основи підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності:* монографія. Київ: Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана.

Вовк, М.П., Грищенко, Ю.В., & Соломаха, С.О. (2024). Зміст психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів у закладах фахової передвищої і вищої педагогічної освіти України. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття*»: Київ: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 1 (9), 43–54. https://doi.org/10.35387/ucj.1(9).2024.0003

Кривильова, О.А. (2018). *Проектування психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів*: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Бердянськ: Бердянський державний педагогічний університет. http://uacademic.info/ua/document/0518U000535

Кривошей, К. (2025). Педагогічні умови у структурі сучасної наукової парадигми вищої освіти. *Наука і освіта.* Одеса: Південноукраїнський нац. пед. у-т імені К.Д. Ушинського, 2, 79–86. https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-2-10

Кучерявий, О. (2025). Система вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти. *Витоки педагогічної майстерності,* 36, 126–133. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.36.339444

Лавріненко, О.А. (2025). *Розвиток готовності науково-педагогічних працівників до вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти в умовах воєнного і повоєнного періоду*: практичний порадник. Київ: Юрка Любченка. 129 с. https://doi.org/10.5281/zenodo.17429682

Литвин, А.В. (2022). *Методологічні засади поняття «педагогічні умови»:* практичний посібник (3-є вид. доп.) Львів: ЛДУ БЖВ. 90. https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/handle/123456789/12373

Петренко, Л.М. (2024). Актуалітети викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.* Серія «Педагогічні науки», 2, 12–17. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-12-17

Титова, Н.М. (2019). *Теоретичні і методичні засади психолого- педагогічної*

підготовки майбутніх педагогів професійного навчання: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/419d3e3b-9751-4779-8d8f-65510a391508

Ткаченко, О.А. (2019). Методологічні принципи розвитку акме-орієнтованої зрілої особистості. *Психологічний часопис,* 2 (22), 148–163. https://doi.org/10.31108/1.2019.2.22.10

Хриков, Є.М. (2011). Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти,* 2 (60). 11–15. https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/2797/ped.umovi.pdf

Хриков, Є. (2022). Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, 4, 5–10. https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4716

Шмоніна, Т.А., & Глухов, І.Г. (2011). Сучасні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови». *Педагогічні науки.* 1 (59). 65–69. https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/3752

Azatian, V., Zavitrenko, D., Zavitrenko, A., Baraniuk, I., & Krasnoshchok, I. (2020). Determination of Professional Awareness of a Future Specialist at the Professional Training Stage. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(2), 38–47. https://doi.org/10.18662/rrem/12.2/264

Chan, R.Y., Lin, X., & Bista, K. (Eds.). (2023). *Rethinking hybrid and remote work in higher education: Global perspectives, policies, and practices after COVID-19*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36632-1

Lukianova, L. (2022). Formation and Development of Information and Communication Competencies of Pedagogical Universities Students: Experience of Ukraine. In: Tomczyk, Ł., Fedeli, L. (eds). *Digital Literacy for Teachers. Lecture Notes in Educational Technology*. Springer, Singapore, 519–537. https://doi.org/10.1007/978-981-19-1738-7_24

Rafiq-uz-Zaman, D. M., & Shih, Y.-H. (2026). A Comprehensive Review of High-Impact Educational Research (2021–2025): Trends, Insights, and Emerging Practices. *Inverge Journal of Social Sciences*, 5(2), 58–70. https://doi.org/10.63544/ijss.v5i2.243

Wood, L., & Zuber-Skerritt, O. (Eds). (2024). *Shaping the Future of Higher Education: Positive and Sustainable Frameworks for Navigating Constant Change*. Helsinki: Helsinki University Press. https://doi.org/10.33134/HUP-25

References (translated and transliterated)

Anishchenko, O., Pryima, S., Rohushyna, Yu., & Hladun, A. (2024). Indyvidualni osvitni traiektorii: andrahogichni trendy v umovakh tsyfrovizatsii suspilstva [Personalised educational trajectories: andragogical trends in the setting of society's digitalisation]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 26(2), 9–25. https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.9-25 [in Ukrainian].

Artiushyna, M.V. (2009). *Psykholohichni ta pedahohichni osnovy pidhotovky studentiv ekonomichnykh spetsialnostei do innovatsiinoi diialnosti: monohrafiia* [Psychological and pedagogical foundations of training students of economic specialties for innovative activity]: monograph. Kyiv: Kyivskyi natsionalnyi ekonomichnyi universytet imeni Vadyma Hetmana [in Ukrainian].

Khrykov, Ye.M. (2011). Pedahohichni umovy v strukturi naukovoho znannia [Pedagogical conditions in the structure of scientific knowledge]. *Shliakh osvity*, 2, 11–15. Retrieved from https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/2797/ped.umovi.pdf [in Ukrainian].

Khrykov, Ye. (2022). *Pedahohichni umovy v strukturi naukovoho znannia* [Pedagogical conditions in the structure of scientific knowledge]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia: «Pedahohichni nauky»*, 4, 5–10. https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4716 [in Ukrainian].

Kryvoshei, K. (2025). Pedahohichni umovy u strukturi suchasnoi naukovoi paradyhmy vyshchoi osvity [Pedagogical conditions in the structure of the modern scientific paradigm of higher education]. *Nauka i osvita*, 2, 79–86. https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-2-10 [in Ukrainian].

Kryvyliova, O.A. (2018). *Proektuvannia psykholoho-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh vykladachiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv* [Designing psychological and pedagogical

training of future teachers of vocational schools]: Doctoral dissertation. Berdianskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet, Berdiansk. Retrieved from http://uacademic.info/ua/document/0518U000535 [in Ukrainian].

Kucheriavyi, O. (2025). Systema vdoskonalennia vykladannia psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin u zakladakh vyshchoi osvity [The system of improving the teaching of psychological and pedagogical disciplines in higher education institutions]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, 36, 126–133. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.36.339444 [in Ukrainian].

Lavrynenko, O.A. (2025). *Rozvytok hotovnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv do vdoskonalennia vykladannia psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin u zakladakh vyshchoi osvity v umovakh voiennoho i povoiennoho periodu: praktychnyi poradnyk* [Development of readiness of scientific and pedagogical workers to improve the teaching of psychological and pedagogical disciplines in higher education institutions in the conditions of the military and post-war period]: a practical guide. Kyiv: Yurka Liubchenka. https://doi.org/10.5281/zenodo.17429682 [in Ukrainian].

Lytvyn, A. V. (2022). *Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy»: praktychnyi posibnyk* [Methodological foundations of the concept of «pedagogical conditions»: a practical guide] (3rd ed.). Lviv: LDU BZHV. https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/handle/123456789/12373 [in Ukrainian].

Petrenko, L.M. (2024). Aktualitety vykladannia psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin u zakladakh vyshchoi osvity [Actualities of teaching psychological and pedagogical disciplines in higher education institutions]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia «Pedahohichni nauky»*, 2, 12–17. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-12-17 [in Ukrainian].

Shmonina, T.A., & Hlukhov, I. H. (2011). Suchasni pidkhody do rozuminnia poniattia «pedahohichni umovy» [Modern approaches to understanding the concept of «pedagogical conditions»]. *Pedahohichni nauky*, 1, 65–69. Retrieved from https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/3752 [in Ukrainian].

Tkachenko, O. A. (2019). Metodolohichni pryntsypy rozvytku akme-oriientovanoi zriloi osobystosti [Methodological principles of the development of an acme-oriented mature personality]. *Psykholohichnyi chasopys*, 2(22), 148–163. https://doi.org/10.31108/1.2019.2.22.10 [in Ukrainian].

Tytova, N.M. (2019). *Teoretychni i metodychni zasady psykholoho-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia* [Theoretical and methodical foundations of psychological and pedagogical training of future vocational training teachers]: Doctoral dissertation. NPU imeni M. P. Drahomanova, Kyiv. Retrieved from https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/419d3e3b-9751-4779-8d8f-65510a391508 [in Ukrainian].

Vovk, M. P., Hryshchenko, Yu. V., & Solomakha, S. O. (2024). Zmist psykholoho-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi i vyshchoi pedahohichnoi osvity Ukrainy [The content of psychological and pedagogical training of future teachers in institutions of professional pre-higher and higher pedagogical education of Ukraine]. *Visnyk kafedry YuNESKO «Neperervna profesiina osvita XXI stolittia»*, 1, 43–54. https://doi.org/10.35387/ucj.1(9).2024.0003 [in Ukrainian].

Отримано / Received: 05.01.2026.
Прорецензовано / Revised: 18.02.2026.
Схвалено до друку / Accepted: 27.03.2026.
Опубліковано / Published: 30.06.2026.

АВТОРСЬКІ ДЕКЛАРАЦІЇ

Етична політика
Автор(и) підтверджує(ють), що під час підготовки та подання статті було дотримано положень Етичної політики журналу, а також загальноприйнятих принципів академічної доброчесності відповідно до рекомендацій COPE (Committee on Publication Ethics).

Політика конфлікту інтересів
Автор(и) заявляє(ють), що не має(ють) жодного фактичного чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати, інтерпретацію або виклад матеріалів дослідження.

Цитування:
Саратовський, В. С. (2026). Напрями професійного саморозвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти в цифровому освітньому середовищі. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи,* 1(29), 131–140. https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.131-140

УДК 37.018.43:004.738
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.131-140

НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Саратовський Владислав Сергійович, *здобувач освіти третього рівня, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

Saratovsky Vladyslav*, Postgraduate Student of the Third (Educational and Scientific) Level of Higher Education, Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda*

ORCID iD: http://orcid.org/0009-0004-4264-1604
E-mail: v.saratovskyi1992@gmail.com

Анотація. *В оглядовій статті розглянуто сучасні напрями професійного саморозвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти засобами цифрових технологій в умовах неперервної освіти. Узагальнення результатів аналізу засвідчує, що цифрові інструменти є визначальним чинником розвитку цифрової грамотності педагогів та розширення можливостей професійного зростання. Описано напрями професійного саморозвитку, серед яких такі: формування цифрової грамотності, ефективне використання цифрових освітніх ресурсів, забезпечення цифрової безпеки та етики взаємодії та використання цифрових платформ для комунікації. Окрему увагу приділено концептуальній моделі DigCompEdu, яка забезпечує цілісне розуміння структури цифрової компетентності викладача та створює умови для побудови індивідуальних траєкторій саморозвитку. Установлено, що впровадження цифрових технологій у професійний саморозвиток викладачів закладів фахової передвищої освіти передбачає інтеграції технологічної підготовки, критичного мислення та дотримання принципів академічної доброчесності. Особливу увагу приділено ролі неперервної освіти і професійних спільнот у цифровому середовищі, що сприяє розвитку компетентностей та обміну досвідом. З'ясовано, що модель DigCompEdu забезпечує цілісне розуміння цифрових компетентностей педагогів і створює умови для рефлексивного аналізу професійної діяльності. Обґрунтовано, що сучасний викладач функціонує як фасилітатор, тьютор, координатор цифрових освітніх середовищ, розробник індивідуальних освітніх траєкторій і організатор проєктного навчання. Підкреслено стратегічну роль цифрових технологій у модернізації національної системи освіти. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою адаптивних та автентичних цифрових освітніх середовищ, які стимулюватимуть професійний саморозвиток викладачів закладів фахової передвищої освіти.*

Ключові слова*: викладач; компетентнісний підхід; безперервна освіта; професійний саморозвиток; цифрові технології.*

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Саратовський В.С., 2026

DIRECTIONS OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF LECTURERS OF PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. *In the review article, the contemporary directions of professional self-development for teachers in institutions of professional pre-higher education through digital technologies within the framework of lifelong learning are examined. The synthesis of the analytical findings demonstrates that digital tools constitute a decisive factor in advancing educators' digital literacy and expanding opportunities for professional growth. The article outlines key directions of professional self-development, including the development of digital literacy, the effective use of digital educational resources, the promotion of digital security and ethical interaction, and the use of digital platforms for communication. Particular attention is paid to the DigCompEdu conceptual model, which provides a holistic understanding of the structure of a lecturer's digital competence and creates conditions for building individual self-development trajectories. It has been established that the integration of digital technologies into lecturer' professional self-development involves the integration of technological training, critical thinking and adherence to the principles of academic integrity. Certain attention is paid to the role of continuing education and professional communities in the digital environment, which facilitates the development of competences and the exchange of experience. It has been established that the DigCompEdu model provides a holistic understanding of lecturers' digital competences and creates conditions for reflective analysis of professional practice. It is argued that the modern teacher acts as a facilitator, tutor, coordinator of digital learning environments, designer of personalised learning pathways, and organiser of project-based learning. The strategic role of digital technologies in modernising the national education system and training competent, innovation-oriented lecturers is emphasised. Prospects for further research relate to the development of adaptive and authentic digital learning environments that will stimulate the professional self-development of lecturers of professional pre-higher education institutions.*

Key words*: lecturer; competency-based approach; continuous education; professional self-development; digital literacy; digital technologies.*

Постановка проблеми, її актуальність. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активною цифровізацією, що зумовлює необхідність трансформації професійної діяльності викладачів коледжів. У цих умовах особливої ваги набуває проблема ефективного використання цифрових технологій у процесі професійного саморозвитку педагогічних працівників. Сучасні науково-педагогічні працівники дедалі активніше впроваджують нові форми й методи використання цифрових інструментів в освітньому процесі, що вимагає від них високого рівня цифрової компетентності. Перехід до дистанційного та змішаного навчання актуалізував потребу у підготовці викладачів до організації освітнього процесу із застосуванням сучасних цифрових сервісів та платформ.

У цьому контексті міжнародні організації (OECD, 2026; UNESCO, 2022) акцентують, що цифрові технології мають стати не лише інструментом модернізації освітнього процесу закладів освіти, а й ключовим ресурсом професійного саморозвитку педагогів.

Як відомо, професійний саморозвиток викладачів закладів фахової передвищої освіти як усвідомлений цілеспрямований процес особистісного й професійного самовдосконалення, спрямований на творчу самореалізацію в процесі виконання професійної діяльності (Капралова, Шаповаленко, & Бульвінська, 2022, с. 67) й розвиток професійної культури, здійснюється на основі інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти із використанням цифрових технологій. Важливість процесу підтверджена державними документами (Закон України «Про

внесення змін до деяких законів України щодо функціонування інтегрованих інформаційних систем у сфері освіти» (2022), «Концепція розвитку цифрових компетентностей» (2021), глобальними тенденціями переходу до цифрової економіки й парадигми «Індустрія 4.0», що визначають розвиток цифрової грамотності викладачів як чинника забезпечення їхньої ефективності, конкурентоспроможності освітніх систем.

Вважаємо за доцільне зазначити, що стрімкий розвиток штучного інтелекту (далі – ШІ) відкриває нові можливості для трансформації навчання й викладання, проте потребує належного науково-методичного, педагогічного забезпечення. Попри значний потенціал цифрових технологій, їх ефективне впровадження в освітній процес закладів фахової передвищої освіти залишається недостатньо дослідженим з позиції самих викладачів. Відсутність чітких підходів до інтеграції цифрових інновацій у професійний розвиток ускладнює їх практичне застосування. Водночас рівень цифрової грамотності та готовності викладачів до використання інновацій безпосередньо визначає якість підготовки майбутніх фахівців.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю наукового осмислення ролі цифрових технологій у професійному саморозвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти, визначення ефективних механізмів їх використання. Вирішення окресленої проблеми сприятиме підвищенню якості освіти, розвитку цифрової грамотності викладачів, забезпеченню їхньої конкурентоспроможності в умовах цифрового суспільства.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Значний внесок в осмислення впровадження цифрових технологій в професійний розвиток і саморозвиток зробили як зарубіжні так і вітчизняні науковці. Так, у контексті досліджуваної проблеми актуальності набуває науковий доробок О. Базелюка (2019) та Г. Скрипки (2024). Учені наголошують на тому, що компетентності щодо використання інструментів цифрових технологій, у педагогів формує та розвиває переважно система післядипломної освіти. Водночас цифрова грамотність педагога є «складовою його професійної компетентності і позначається як інтегральний феномен, прояви якого можна знайти у кожному з її компонентів» (Базелюк, 2019, с. 26). Можна стверджувати, що цифрова грамотність викладачів закладів фахової передвищої освіти є інтегральною складовою професійної компетентності, що визначає рівень їх готовності до ефективної діяльності в умовах цифровізації освіти.

Системний аналіз ключових тенденцій цифровізації вищої освіти здійснено у публікації М. Демянчук, І. Боднарчук (2022). Автори виокремлюють чотири взаємопов’язані напрями, серед яких провідне місце посідає інтеграція цифрових технологій у традиційні освітні програми, що зумовлює формування моделі змішаного навчання. Окремо наголошено на розвитку онлайн-освіти як самостійного вектору трансформації освітнього процесу, а також створення віртуального освітнього середовища як комплексної цифрової екосистеми. Водночас підкреслюється, що кожен із визначених трендів має власну специфіку реалізації, що потребує диференційованого підходу до їх впровадження в освітні практики професійного саморозвитку.

Результати вітчизняних досліджень (Колеснікова, & Орлова, 2023; Kryvorot, & Pryhodii, 2022; Nichkalo et al, 2022) свідчать, що використання цифрових інтернет-технологій та електронних освітніх ресурсів суттєво розширює можливості професійного саморозвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників, сприяючи підвищенню якості викладання, мотивації здобувачів освіти та організації ефективної взаємодії в освітньому середовищі. Встановлено, що інтеграція цифрових інструментів

в закладах освіти дозволяє моделювати навчальні ситуації, розвивати власні методичні підходи та створювати інноваційні електронні курси. Водночас підкреслюється, що ефективне використання цифрових технологій потребує цілеспрямованої підготовки викладачів закладів фахової передвищої освіти, достатнього часу для опанування інструментів і глибокого розуміння їх дидактичного потенціалу.

У процесі аналізу досліджень, здійснених зарубіжними науковцями (Abulibdeh et al., 2024), встановлено, що концепція Індустрія 4.0 визначає новий етап розвитку економіки та освіти, що зумовлений впровадженням передових цифрових технологій. Йдеться про широке використання автоматизації, Інтернету, штучного інтелекту та кіберфізичних систем, які докорінно трансформують сучасні виробничі та соціальні процеси. Дослідники наголошують, що такі зміни створюють значний потенціал для підвищення продуктивності, забезпечення сталого розвитку та посилення стійкості суспільних систем. Водночас одним із ключових викликів вчені (Abulibdeh et al., 2024) визначають дефіцит висококваліфікованих фахівців, які володіють компетентностями у сфері інформаційних технологій та аналізу даних.

У результаті аналізу сучасних наукових публікацій зарубіжних дослідників А. Гуґа, Д. Ґревал і С. Атлас (Guha, Grewal, & Atlas, 2024), Х. Лейте (Leite, 2025) та Т. Фареллі і Н. Бейкер (Farrelly, & Baker, 2023) виявлено, що генеративний штучний інтелект є вагомим чинником трансформації сучасної вищої і фахової передвищої освіти. Його впровадження змінює традиційні моделі організації навчання, відкриває можливості для створення й персоналізації дидактичного контенту, формує нові освітні практики. Водночас інтеграція ШІ супроводжується методичними, організаційними й етичними викликами, що потребують адаптації викладачів та адміністративного персоналу до умов невизначеності. Використання ШІ постає амбівалентним феноменом: він стимулює інновації й підвищує якість освіти, але водночас породжує ризики, пов’язані з академічною доброчесністю. У цьому контексті ключового значення набуває розвиток цифрової та етичної грамотності викладачів закладів фахової передвищої освіти як складової їх професійного саморозвитку.

Ш. Порвал і Н. Шаббір (Porwal, & Shabbir, 2026) дослідили роль інструментів штучного інтелекту у підтримці докторських студій на прикладі індійського досвіду. Встановлено, що інтеграція ChatGPT, Google Bard, Research Rabbit та QuillBot підвищує ефективність дослідницької діяльності, зокрема у структуруванні інформації, управлінні джерелами, тощо. Здобувачі демонструють високий рівень обізнаності й активного використання цих ресурсів. Водночас окреслено ризики, пов’язані з етикою, конфіденційністю даних, довірою до результатів, можливими похибками пошуку. Це актуалізує потребу у спеціальній підготовці здобувачів через освітні програми та науково- методичні заходи, спрямовані на ефективне й етично відповідальне застосування ШІ у дослідницькій діяльності, професійному саморозвитку.

Результати аналізу дослідження К. Столпе та Ж. Халльстрьома (Stolpe, & Hallström, 2024) засвідчують, що концепція грамотності у сфері штучного інтелекту охоплює базові знання про його сутність і функціонування, здатність до розпізнавання, розвиток системного мислення. Водночас ключового значення набуває формування соціально-етичного розуміння технологій, зокрема усвідомлення етичних аспектів використання ШІ та ролі людини у взаємодії з інтелектуальними системами. Автори обґрунтовують доцільність впровадження цілісної концепції такої грамотності як складової сучасної технологічної освіти.

У свою чергу, Ф. Алмасрі (Almasri, 2024) розглядає штучний інтелект в освіті як міждисциплінарний напрям, спрямований на модернізацію освітнього середовища та

підвищення ефективності навчання. Зокрема, підкреслюється, що його використання у викладанні природничих дисциплін позитивно впливає на результати навчання, сприяє активізації пізнавальної діяльності та підвищує мотивацію здобувачів освіти. Дослідження засвідчує, що окрему увагу варто приділити етичним викликам, які супроводжують використання штучного інтелекту, зокрема необхідності забезпечення відповідального та безпечного його застосування в освітній практиці.

Узагальнення результатів аналізу зарубіжних і вітчизняних наукових публікацій засвідчує, що впровадження цифрових технологій, є визначальним чинником професійного саморозвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти і трансформації освітнього середовища. Дослідження підтверджують, що цифрові інструменти сприяють підвищенню ефективності навчання, розвитку цифрової грамотності, розширенню можливостей неперервної освіти, і водночас актуалізують етичні, методичні й організаційні виклики. Отже, ефективна інтеграція цифрових технологій у професійний розвиток викладачів закладів фахової передвищої освіти потребує системного підходу, що поєднує технологічну підготовку, розвиток критичного мислення та дотримання принципів академічної доброчесності.

Мета і завдання дослідження. *Метою* наукового пошуку є теоретичне обґрунтування та узагальнення основних напрямів професійного саморозвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти засобами цифрових технологій в умовах неперервної освіти. Поставлена мета передбачає виконання таких *завдань*: проаналізувати, виокремити основні напрями професійного саморозвитку викладачів в умовах цифровізації освіти; описати концептуальну модель DigCompEdu для професійного саморозвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти; обґрунтувати роль неперервної освіти щодо забезпечення професійного зростання викладачів закладів фахової передвищої освіти засобами цифрових технологій.

Методи дослідження. В оглядовій статті використано такі методи наукової роботи: аналіз джерел з проблеми професійного саморозвитку педагогів в умовах цифрової доби; узагальнення і систематизація результатів досліджень зарубіжних і вітчизняних науковців. Процедура дослідження передбачала систематичний пошук наукових джерел із використанням провідних міжнародних наукометричних баз даних і платформ, зокрема Scopus, WoS, Springer та Computers and Education Open. З метою забезпечення повноти вибірки додатково було залучено пошукові ресурси Google Scholar. Для підвищення релевантності результатів застосовано розширені параметри пошуку з обмеженням хронологічного діапазону публікацій 2019–2026 рр., що забезпечило актуальність і цілісність дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати сучасних педагогічних досліджень увиразнюють суттєвий поступ у теоретичному осмисленні цифрової грамотності педагогів. Водночас сучасні наукові джерела фіксують наявність стійкого розриву між теоретичними моделями, освітньою політикою підготовки викладачів і реальною практикою застосування цифрових технологій. Це засвідчує недостатню узгодженість між задекларованими підходами та їх практичною імплементацією в освітньому середовищі. Попри стрімкий розвиток процесів цифровізації, система професійного саморозвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників часто не встигає адекватно реагувати на ці зміни. Крім того, інституційні умови не завжди забезпечують належну підтримку ефективної інтеграції цифрових технологій у процес удосконалення професійної компетентності викладачів закладів фахової передвищої освіти.

Слід зазначити, що у сучасному освітньо-науковому просторі зреалізовано низку концептуальних рамок і моделей, які орієнтовані на всебічне осмислення структури, змісту цифрової грамотності. З-поміж них особливе місце посідає європейська рамка DigCompEdu (Punie (ed.), 2017), яка інтерпретує цифрову грамотність як інтегративну здатність педагога до безпечного, критичного й творчого використання технологій в освітньому процесі (Zhao et al., 2021) та увиразнює її структурні компоненти і змістові характеристики (Antonietti, Cattaneo, & Amenduni, 2022). Ця рамка орієнтована не лише на технічні аспекти, а й на педагогічну доцільність застосування цифрових інструментів. Вона забезпечує системне бачення ролі цифрових технологій у підвищенні якості викладання та навчання. DigCompEdu акцентує увагу на педагогічній складовій цифрової трансформації освіти, надає розгорнуті орієнтири щодо інтеграції технологій у різні освітні контексти та навчальні дисципліни. Важливо, що модель враховує динамічність сучасного технологічного середовища, що постійно змінюється. В її структурі виокремлено певні компоненти, що систематизовано за шістьма взаємопов'язаними сферами (професійна залученість педагога, робота з цифровими ресурсами, організація процесів навчання і викладання, здійснення оцінювання, розширення можливостей здобувачів освіти, розвиток власної цифрової грамотності) (Guillen-Gamez et al., 2020; Zhao et al., 2021). Ці компоненти формують цілісне підґрунтя для професійного саморозвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти в умовах цифровізації освіти. У межах цієї моделі помітно вирізняється механізм самооцінювання, який дозволяє викладачам визначати рівень власної цифрової грамотності (Грядуща, & Денисова, 2021). У свою чергу, це сприяє всебічному самоаналізу професійної діяльності, виявленню індивідуальних ресурсів і напрямів саморозвитку. Загалом DigCompEdu можна розглядати як інструмент підвищення якості педагогічної діяльності викладачів сучасних закладів фахової передвищої освіти в цифровому суспільстві.

Разом із тим, окреслені можливості рамки (моделі) потребують доповнення гнучкими підходами до професійного розвитку, адже освітня практика постійно змінюється. На наше переконання, моделі підвищення кваліфікації викладачів мають бути гнучкими й адаптивними, адже прогнозування структури галузей на десятиліття наперед практично неможливе, тоді як підготовка фахівців потребує нелінійності освітніх програм. Постійне оновлення знань і стрімке зростання обсягів інформації зумовлюють необхідність розвитку навичок пошуку, критичного оцінювання, раціонального відбору інформації. Часті зміни базових цифрових технологій і пов'язаних із ними процесів актуалізують потребу в неперервній освіті, системному удосконаленні цифрової грамотності викладачів (Грядуща, & Денисова, 2021).

У контексті цифрової трансформації освіти особливої актуальності набуває аналіз основних напрямів професійного саморозвитку викладачів, що забезпечують їхню ефективну діяльність у цифровому освітньому середовищі. Одним із базових компонентів і напрямів такого саморозвитку є сформованість цифрової грамотності (JingJing, (2025), яка передбачає не лише володіння технічними навичками, а й здатність до свідомого, педагогічно доцільного використання цифрових інструментів. У цьому аспекті важливим є інтегроване застосування комп'ютерних, мобільних і мультимедійних технологій в освітньому процесі. Водночас значущим напрямом є розвиток вміння викладача працювати з цифровими освітніми ресурсами, що охоплює їх створення, критичний відбір, експертне оцінювання, ефективне впровадження в практику навчання (Колеснікова, & Орлова, 2023).

Цифровізація освіти зумовлює необхідність адаптації викладачів до педагогічних інновацій, які базуються на інтерактивності, гнучкості, персоналізації навчання. Особливого значення набуває здатність педагогів здійснювати оцінювання результатів навчання в цифровому середовищі, використовувати сучасні аналітичні інструменти та системи моніторингу освітніх досягнень як власних так і здобувачів освіти. Це сприяє підвищенню об'єктивності оцінювання та оптимізації освітнього процесу. Поряд із цим важливим аспектом професійної діяльності є забезпечення соціально-емоційної підтримки здобувачів освіти, зокрема розвиток їхніх комунікативних і критично-мисленнєвих навичок у цифровому просторі. Не менш актуальним є формування безпечної поведінки в мережі Інтернет і протидія таким ризикам, як кібербулінг.

Варто наголосити на тому, що ефективний професійний саморозвиток викладачів закладів фахової передвищої освіти неможливий без модернізації системи післядипломної педагогічної освіти й освіти дорослих, які мають забезпечувати гнучкість, доступність і технологічну насиченість освітніх програм і курсів.

Узагальнимо напрями, зміст та очікувані результати професійного саморозвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти (табл. 1).

Таблиця 1

Професійний саморозвиток викладачів закладів фахової передвищої освіти

Професійний саморозвиток викладачів закладів фахової передвищої освіти		
Напрям	**Зміст**	**Очікувані результати**
Розвиток цифрової грамотності	Оволодіння технічними навичками, педагогічно доцільне використання цифрових інструментів.	Ефективне використання цифрових технологій у навчанні, викладанні.
Робота з цифровими освітніми ресурсами	Створення, відбір, оцінювання та впровадження цифрових матеріалів.	Підвищення якості освітнього контенту.
Цифрова безпека та етика взаємодії	Формування безпечної поведінки в Інтернеті, протидія кібербулінгу.	Безпечне освітнє середовище.
Використання цифрових платформ для комунікації	Застосування онлайн-середовищ для взаємодії, навчання й викладання.	Розширення можливостей професійної взаємодії.

Складено автором особисто.

У підсумку, професійний саморозвиток викладачів закладів фахової передвищої освіти в цифровому освітньому середовищі охоплює інтеграцію різних напрямів, які спрямовані на підвищення якості освітнього процесу, забезпечення цифрової безпеки, підтримку здобувачів освіти і викладачів.

Суттєвим чинником професійного саморозвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти є спрямованість на впровадження принципу неперервної освіти, що реалізується через участь у різноманітних формах підвищення кваліфікації, включає відвідування онлайн-курсів, вебінарів, тренінгів та дистанційне спілкування в професійних спільнотах. У цьому зв'язку важливою є також активізація співпраці та обміну досвідом між викладачами, що сприяє поширенню інноваційних практик і підвищенню якості освітнього процесу. Використання цифрових платформ для професійної комунікації розширює можливості колективного навчання та взаємопідтримки.

Нині викладач закладу фахової передвищої освіти у процесі професійного зростання постає як багатофункціональний фахівець, здатний поєднувати ролі фасилітатора, тьютора, розробника індивідуальних освітніх траєкторій, організатора проєктної діяльності, координатора цифрових освітніх середовищ. Реалізація цих ролей безпосередньо залежить від рівня сформованості цифрової грамотності, що визначає якість його педагогічної діяльності. Саме тому професійний саморозвиток викладачів засобами цифрових технологій є стратегічним напрямом удосконалення сучасної фахової передвищої освіти відповідно до викликів часу.

Сучасна національна система фахової передвищої освіти України потребує максимально ефективного використання наявних інтелектуальних ресурсів від викладачів закладів фахової передвищої освіти. Освіта має орієнтуватися на компетентнісного викладача з інноваційними навичками, що здатний до неперервного професійного розвитку й саморозвитку в умовах динамічної цифрової економіки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнення результатів теоретичного аналізу наукових праць зарубіжних і вітчизняних дослідників засвідчило, що професійний саморозвиток викладачів закладів фахової передвищої освіти в умовах цифровізації освіти має комплексний і багатовимірний характер й охоплює як технологічні, так і педагогічні аспекти їх діяльності. Обґрунтовано, що професійний саморозвиток викладачів у цифровому освітньому просторі доцільно розглядати як цілісний процес формування професійної культури, в якій цифрова грамотність, ефективне використання цифрових освітніх ресурсів, забезпечення цифрової безпеки та етики взаємодії, використання цифрових платформ для комунікації є взаємозалежними складниками і водночас напрямами професійного зростання. Їх реалізація забезпечує не лише підвищення ефективності педагогічної діяльності, а й формує інституційну спроможність закладів освіти адаптуватися до цифрових трансформацій, реалізовувати принцип навчання впродовж життя. Виявлено, що концептуальна модель DigCompEdu забезпечує цілісне теоретичне підґрунтя для розвитку цифрової грамотності й може бути використана для проєктування індивідуальних траєкторій професійного саморозвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти.

Обґрунтовано визначальну роль неперервної освіти як системоутворювального чинника професійного саморозвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти, що забезпечує безперервне оновлення знань, розвиток компетентностей і розширення можливостей професійної взаємодії в цифровому середовищі. Водночас встановлено, що використання цифрових технологій для професійного саморозвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти супроводжується низкою обмежень і ризиків, зокрема етичних (захист персональних даних, академічна доброчесність), організаційних (нерівний доступ до цифрових ресурсів, перевантаження викладачів), а також психолого-педагогічних (зниження якості міжособистісної взаємодії, ризики цифрової залежності). Це актуалізує необхідність виваженого й педагогічно доцільного впровадження цифрових технологій.

Перспективи подальших наукових досліджень пов’язані з теоретичним обґрунтуванням адаптивних цифрових освітніх середовищ, розробленням якісних навчально-методичних ресурсів, що підтримують індивідуальні освітні траєкторії викладачів закладів фахової передвищої освіти з урахуванням можливостей штучного інтелекту.

Список використаних джерел

Базелюк, О. (2019). Вибір і використання цифрових засобів в освітньому процесі закладів професійної (професійно-технічної) освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2(16), 20–28. https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.20-28

Грядуща, В. В., & Денисова, А. В. (2021). Цифровізація як структурний складник інноваційних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти. *Інноваційна педагогіка*, 34(1), 54–61. https://doi.org/10.32843/26636085/2021/34-1.9

Демянчук, М., & Боднарук, І. (2022). Цифровізація освіти як вектор підготовки фахівців XXI століття. *Viae Educationis*, 1(4), 74–81. https://doi.org/10.15804/ve.2022.04.09

Капралова, І., Шаповаленко, Н., & Бульвінська, О. (2022). Мотивація професійного саморозвитку викладачів закладів вищої освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика,* 3, 62–69. https://doi.org/10.28925/1609-8595.2022.3.8

Колеснікова, І., & Орлова, О. (2023). Професійний розвиток педагогів в умовах цифровізації освіти. *Інноваційна педагогіка*, 64(2), 186–189. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.35

Скрипка, Г. (2024). Штучний інтелект в освіті: удосконалення програм підвищення кваліфікації педагогів. *Інформаційні технології і засоби навчання,* 101(3), 227–238. https://doi.org/10.33407/itlt.v101i3.5639

Abulibdeh, A., Zaidan, E., & Abulibdeh, R. (2024). Navigating the confluence of artificial intelligence and education for sustainable development in the era of industry 4.0: challenges, opportunities, and ethical dimensions. *Journal of Cleaner Production*, 437, 140527. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2023.140527

Almasri, F. (2024). Exploring the impact of artificial intelligence in teaching and learning of science: a systematic Review of Empirical Research. *Research in Science Education*, 54 (5), 977–997. https://doi.org/10.1007/s11165-024-10176-3

Antonietti, C., Cattaneo, A., & Amenduni, F. (2022). Can teachers' digital competence influence technology acceptance in vocational education? *Computers in Human Behavior,* 132, 107266. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107266

Farrelly, T., & Baker, N. (2023). Generative artificial intelligence: implications and considerations for higher education practice. *Education Sciences*, 13 (11), 1109. https://doi.org/10.3390/educsci13111109

Guha, A., Grewal, D., & Atlas, S. (2024). Generative AI and marketing education: what the future holds. *Journal of Marketing Education*, 46, 6–17. https://doi.org/10.1177/02734753231215436

Guillen-Gamez, F.D., Mayorga-Fernández, M.J., & Del Moral, M.T. (2020). Comparative research in the digital competence of the pre-service education teacher: face-to-face vs blended education and gender. Journal of e-Learning and Knowledge Society, 16(3), 1–9. https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135214

JingJing, Y. (2025). Research on Professional Development Pathways for University Teachers in the Digital Age. *Journal of Sociology and Education*, 1(3). https://doi.org/10.63887/jse.2025.1.3.15

Kryvorot, T., & Pryhodii, M. (2022). Training of pedagogical workers for the use of digital internet technologies in the educational process. *Professional Pedagogics*, 1(24), 33–41. https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.33-41

Leite, H. (2025). Artificial intelligence in higher education: Research notes from a longitudinal study. *Technological Forecasting and Social Change*, 215, 124115. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2025.124115

Nychkalo, N.G., Muranova, N.P., Voliarska, O.S. & Kudina, V.V. (2022). Professional development of academic staff by means of information and communication technologies: the ukrainian experience. *Information Technologies and Learning Tools*, 90 (4), 162–172. https://doi.org/10.33407/itlt.v90i4.4882

OECD. (2026). Digital Education Outlook 2026. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2026_062a7394-en.html

Porwal, S., & Shabbir, D.N. (2026). Artificial intelligence and digitalization in higher education: enhancing doctoral research productivity in indian universities. *Information*

Technologies and Learning Tools, 111 (1), 172–192. https://doi.org/10.33407/itlt.v111i1.6347

Punie, Y. (ed.). (2017). European framework for the digital competence of educators – DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://dx.doi.org/10.2760/159770

Stolpe, K., & Hallström, J. (2024). Artificial intelligence literacy for technology education. *Computers and Education Open,* 6, 100159. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100159

UNESCO. (2022). The ICT Competency Framework for Teachers Harnessing OER Project: digital skills development for teachers. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383206

Zhao, Y., Llorente, A.M.P., & Gómez, M.C.S. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 104212. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212

References (translated and transliterated)

Bazeliuk, O. (2019). Vybir i vykorystannia tsyfrovykh zasobiv v osvitnomu protsesi zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity [Selection and use of digital tools in the education process of vocational educational and training institutions]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy* [*Adult education: theory, experience, prospects*], 2(16), 20–28. https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.20-28 [in Ukrainian].

Demianchuk, M., & Bodnaruk, I. (2022). Tsyfrovizatsiia osvity yak vektor pidhotovky fakhivtsiv KhKhI stolittia [Digitalization of education as a vector for preparing specialists of the 21st century]. *Viae Educationis*, 1(4), 74–81. https://doi.org/10.15804/ve.2022.04.09 [in Ukrainian].

Hriadushcha, V. V., & Denysova, A. V. (2021). Tsyfrovizatsiia yak strukturnyi skladnyk innovatsiinykh modelei pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohiv profesiinoi osvity [Digitalization as a structural component of innovative models for vocational education teachers]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy]*, 34(1), 54–61. https://doi.org/10.32843/26636085/2021/34-1.9 [in Ukrainian].

Kapralova, I., Shapovalenko, N., & Bulvinska, O. (2022). Motyvatsiia profesiinoho samorozvytku vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity [Motivation for professional self-development of teachers of higher education institutions]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 3, 62–69. https://doi.org/10.28925/1609-8595.2022.3.8 [in Ukrainian].

Kolesnikova, I., & Orlova, O. (2023). Profesiinyi rozvytok pedahohiv v umovakh tsyfrovizatsii osvity [Teachers' professional development in terms of digitalization of education]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy],* 64(2), 186–189. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.35 [in Ukrainian].

Skrypka, H. (2024). Shtuchnyi intelekt v osviti: udoskonalennia prohram pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohiv [Artificial intelligence in education: enhancing teacher professional development programs]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [Information Technologies and Learning Tools]*, 101(3), 227–238. https://doi.org/10.33407/itlt.v101i3.5639 [in Ukrainian].

Отримано / Received: 06.04.2026.
Прорецензовано / Revised: 15.05.2026.
Схвалено до друку / Accepted: 19.06.2026.
Опубліковано / Published: 30.06.2026.

АВТОРСЬКІ ДЕКЛАРАЦІЇ

Етична політика
Автор(и) підтверджує(ють), що під час підготовки та подання статті було дотримано положень Етичної політики журналу, а також загальноприйнятих принципів академічної доброчесності відповідно до рекомендацій COPE (Committee on Publication Ethics).

Політика конфлікту інтересів
Автор(и) заявляє(ють), що не має(ють) жодного фактичного чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати, інтерпретацію або виклад матеріалів дослідження.

Цитування:
Цюняк, О. П. (2026). Неперервний професійний розвиток вчителів початкових класів: сучасні тенденції та освітні практики. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(29), 141–154. https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.141-154

УДК 37.091.12:373.3-051(045)
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.141-154

БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ОСВІТНІ ПРАКТИКИ

Цюняк Оксана Петрівна, *доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій Карпатського національного університету імені Василя Стефаника*

Tsiuniak Oksana, *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Primary Education and Educational Innovations Vasyl Stefanyk Carpathian Nationa University*

ORCID iD: http://orcid.org/0000-0002-4573-1865
E-mail: oksana.tsiuniak@cnu.edu.ua

Анотація. *В оглядовій статті обґрунтовано сучасні тенденції безперервного професійного розвитку вчителів початкових класів у контексті сучасних освітніх трансформацій, серед яких: цифровізація освіти і розвиток інформаційно-цифрової компетентності вчителів; індивідуалізація професійного розвитку та побудова індивідуальних освітніх траєкторій; становлення професійних спільнот як середовища колегіального навчання; розвиток менторства та педагогічного коучингу як інструментів підтримувального професійного зростання. Актуальність дослідження зумовлена процесами цифровізації суспільства, реформуванням системи загальної середньої освіти, інтеграцією України до європейського освітнього простору, утвердженням ідеї освіти впродовж життя, а також викликами воєнного стану. Методологічну основу дослідження становить комплекс взаємопов'язаних загальнонаукових методів: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняльний метод, системний підхід та контент-аналіз, що забезпечили об'єктивність і достовірність отриманих результатів. Обґрунтовано роль цифрових освітніх платформ у забезпеченні доступності та безперервності професійного навчання педагогів. Акцентовано увагу на діяльності інституцій післядипломної педагогічної освіти та центрів професійного розвитку педагогічних працівників як ключових суб'єктів забезпечення професійного зростання вчителів початкових класів. Наголошено, що ефективність неперервного професійного розвитку вчителів початкових класів визначається рівнем методичного, консультативного та організаційного супроводу, який забезпечує системність, безперервність і практичну спрямованість їхнього професійного зростання.*

Ключові слова: *неперервний професійний розвиток; вчителі початкових класів; освіта впродовж життя; цифровізація освіти; освітні трансформації; освітні практики; професійне зростання.*

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Цюняк О. П., 2026

CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS: CURRENT TRENDS AND EDUCATIONAL PRACTICES

Abstract. *The review article substantiates current trends in the continuous professional development of primary school teachers within the context of contemporary educational transformations, including: the digitalization of education and the development of teachers' digital competence; the individualization of professional development and the design of individual educational trajectories; the formation of professional communities as environments for collaborative learning; and the advancement of mentoring and pedagogical coaching as instruments of supportive professional growth. The relevance of the study is determined by the processes of societal digitalization, the reform of the general secondary education system, Ukraine's integration into the European educational area, the establishment of the concept of lifelong learning, as well as the challenges caused by martial law. The methodological framework of the research is based on a set of interrelated general scientific methods, including analysis, synthesis, generalization, systematization, the comparative method, the systemic approach, and content analysis, which ensured the objectivity and reliability of the obtained results. The role of digital educational platforms in ensuring the accessibility and continuity of teachers' professional learning has been substantiated. Particular attention is focused on the activities of postgraduate pedagogical education institutions and centers for the professional development of pedagogical staff as key stakeholders in supporting the professional growth of primary school teachers. It is emphasized that the effectiveness of continuous professional development of primary school teachers is determined by the level of methodological, consultative, and organizational support that ensures the systematic, continuous, and practice-oriented nature of their professional growth.*

Key words: *continuous professional development; primary school teachers; lifelong learning; digitalization of education; educational transformations; educational practices; professional growth.*

Постановка проблеми, її актуальність. Сучасний етап розвитку освіти України характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими цифровізацією суспільства, реформуванням системи загальної середньої освіти, інтеграцією до європейського освітнього простору та утвердженням ідеї освіти впродовж життя. Виклики воєнного часу також суттєво вплинули на функціонування системи освіти України та актуалізували потребу в забезпеченні безперервності освітнього процесу, розвитку цифрової компетентності педагогів, їхньої психологічної стійкості, адаптації до умов змішаного й дистанційного навчання. Стає очевидним, що в умовах сучасних освітніх трансформацій зростає роль учителя як суб'єкта освітнього процесу, здатного до постійного професійного саморозвитку, інноваційної діяльності та адаптації до змін освітнього середовища. Тому актуалізується проблема неперервного професійного розвитку вчителів початкових класів, оскільки саме вони забезпечують інституційне просування закладів загальної середньої освіти, впливають на академічну успішність учнів (Asmare, 2025; López-Martín, Gutiérrez-de-Rozas, González-Benito, & Expósito-Casas, 2023), закладають фундамент освітньої траєкторії і забезпечують формування ключових компетентностей здобувачів освіти, розвиток їхньої пізнавальної активності, критичного мислення, соціальних навичок, здатності до навчання впродовж життя тощо.

Аналіз сучасної педагогічної теорії та практики свідчить про наявність низки суперечностей між: суспільним запитом на конкурентоспроможного, мобільного й інноваційно орієнтованого вчителя та його недостатньою готовністю до професійної діяльності в умовах сучасних освітніх трансформацій; потребою в неперервному професійному розвитку вчителів початкових класів та недостатнім використанням

сучасних освітніх практик, технологій і моделей професійного навчання; зростанням цифрової, комунікативної та інноваційної компетентностей вчителів і недостатнім рівнем методичного супроводу їх розвитку у системі післядипломної педагогічної освіти.

Зазначені суперечності зумовлюють необхідність теоретичного осмислення сучасних тенденцій та ефективних освітніх практик безперервного професійного розвитку вчителів початкових класів в умовах освітніх трансформацій.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади освіти дорослих у системі безперервної освіти досліджують О. Аніщенко, Л. Лук'янова, С. Прийма, Л. Тимчук та ін. Андрагогічні основи післядипломної професійної освіти обґрунтовано у працях Л. Набоки, Л. Лук'янової, Т. Сорочан та ін. Особливості, форми й технології навчання дорослих висвітлено в дослідженнях О. Дубасенюк, М. Кадемії, С. Сисоєвої та ін. Сучасні тенденції професійного розвитку педагогічних працівників, питання діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти як осередків професійного розвитку педагогічних працівників висвітлювали у своїх дослідженнях В. Базелюк, О. Бульвінська, Т. Чудовська, Т. Сорочан, М. Скрипник, С. Толочко та ін. Проблематика професійного самовдосконалення та саморозвитку представлена в наукових працях В. Бондаря, П. Гусака, І. Зязюна, В. Кременя, О. Коваленко, О. Романовського, І. Шаповалової та ін. Питання особистісного розвитку і саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти аналізувала В. Семиченко. Різні аспекти функціонування системи неперервної професійної освіти відображено в роботах таких українських учених, як С. Гончаренка, Р. Гуревич, І. Зязюна, Г. Костюк, Н. Ничкало, В. Олійник, О. Савченко, С. Сисоєвої, Л. Хомич, М. Фіцули та ін.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що у вітчизняній педагогічній науці достатньою мірою розроблено теоретичні засади професійного саморозвитку особистості, визначено його сутність, функції та значення для ефективної професійної діяльності, а також обґрунтовано взаємозв'язок між саморозвитком педагога і результативністю його професійної діяльності. Водночас у контексті проблеми безперервного професійного розвитку вчителів початкових класів залишається недостатньо дослідженим питання наукового обґрунтування сучасних тенденцій цього процесу, а також систематизації й узагальнення ефективних освітніх практик його реалізації в умовах освітніх трансформацій.

Мета і завдання дослідження. *Метою статті* є теоретичне обґрунтування сучасних тенденцій та ефективних освітніх практик безперервного професійного розвитку вчителів початкових класів в умовах освітніх трансформацій. *Завдання*: розкрити концептуальні засади безперервного професійного розвитку вчителів початкових класів у контексті сучасних освітніх трансформацій; обґрунтувати його як цілісну систему особистісного й професійного зростання педагога.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження становить комплекс узгоджених наукових методів, які забезпечили обґрунтованість отриманих результатів. Теоретичні методи (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація) застосовано для визначення сутності базових понять дослідження. Метод системного аналізу дозволив розглянути професійний розвиток учителя як цілісне багатокомпонентне явище. Контент-аналіз матеріалів офіційного сайту Рогатинського центру професійного розвитку педагогічних працівників сприяв виявленню ефективних освітніх практик професійної підтримки педагогів. Порівняльний метод забезпечив визначення перспективних напрямів модернізації системи післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичні засади дослідження проблеми безперервного професійного розвитку вчителів початкових класів

ґрунтуються на положеннях сучасної педагогічної науки, андрагогічного й компетентнісного підходів. У науковому дискурсі *безперервна освіта* трактується як цілісний процес становлення і розвитку особистості, що охоплює всі етапи її професійного життя та забезпечує постійне оновлення знань, умінь і компетентностей. Українські дослідники зазначають, що неперервна освіта є системним явищем, яке інтегрує формальну, неформальну та інформальну складові навчання і забезпечує безперервність професійного розвитку фахівця в умовах змінного соціокультурного середовища (Савош, 2018, 113−117).

У 2017 році ухвалено Закон України «Про освіту» (2017), згідно з яким освіта дорослих, зокрема післядипломна освіта, належить до невід'ємних складників системи освіти (стаття 10). У документі, зокрема, визначено, що держава забезпечує умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, які надають послуги у сферах формальної, неформальної та інформальної освіти, і особа може реалізовувати право на освіту впродовж життя (стаття 8).

Л. Лук'янова зазначає, що освіта дорослих є невід'ємною складовою безперервної освіти і спрямована на забезпечення професійного та особистісного розвитку людини впродовж життя. Ефективність навчання дорослих визначається такими принципами, як опертя на життєвий і професійний досвід, практична спрямованість навчання та самостійність освітньої діяльності (Лук'янова, 2019, 73−82). У Концепції розвитку педагогічної освіти (Міністерство освіти і науки України, 2018) акцентовано увагу на необхідності впровадження гнучких моделей підвищення кваліфікації, розвитку цифрової компетентності, застосування інноваційних освітніх технологій і розширення можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти педагогічних працівників.

Освіта впродовж життя є однією з провідних ідей безперервного професійного розвитку вчителів. Її сутність полягає у визнанні того, що навчання й професійне вдосконалення людини не обмежуються певним етапом здобуття освіти, а тривають упродовж усього життя відповідно до суспільних змін, професійних викликів та особистісних потреб. На переконання Г. Паньків, освіта впродовж життя є як потребою кожної людини, так і загальною вимогою часу до всього суспільства. Така освіта сприяє адаптації кожної людини до соціальних та економічних умов, які в сучасному світі досить швидко змінюються (Паньків, 2023). Для вчителів початкових класів освіта впродовж життя має важливе значення, оскільки саме початкова школа є основою формування особистості дитини, її мотивації до навчання, соціалізації та розвитку ключових компетентностей. Як показує досвід, учитель початкових класів має постійно вдосконалювати методики навчання, опановувати педагогічні технології, цифрові інструменти, інклюзивні практики та інноваційні підходи до організації освітнього процесу.

Теоретичним підґрунтям дослідження порушеної проблеми є андрагогічний підхід. Як свідчать результати наукових пошуків (Лук'янова, & Аніщенко, 2017), навчання дорослих має ґрунтуватися на врахуванні їхнього професійного досвіду, внутрішньої мотивації, потреби у практичному застосуванні здобутих знань, що зумовлює необхідність переходу від традиційної моделі підвищення кваліфікації до моделі суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі післядипломної педагогічної освіти. Вчителі початкових класів мають швидко адаптуватися до сучасних освітніх змін: реалізації компетентнісного, діяльнісного та дитиноцентрованого підходів, використання цифрових технологій, організації інклюзивного освітнього середовища та впровадження педагогіки партнерства. Ефективність такого професійного розвитку значною мірою залежить від внутрішньої мотивації педагога до самовдосконалення та усвідомлення

власних професійних потреб.

Аналіз наукових розвідок дозволяє стверджувати, що компетентнісний підхід змінює роль учителя в освітньому процесі. Так, О. Савченко зазначає, що сучасний учитель має не лише передавати знання, а й створювати умови для активного набуття учнями досвіду діяльності, розвитку самостійності та здатності до їх практичного застосування (Савченко, 2012). Упровадження діяльнісного підходу в початковій школі передбачає використання проєктних технологій, інтерактивних вправ, навчальних ігор, дослідницьких завдань, STEM-методик та інших форм активного навчання. У зв'язку з цим безперервний професійний розвиток учителя має бути спрямований на формування здатності проєктувати освітнє середовище, у якому дитина є активним суб'єктом навчання. Важливого значення набуває здатність реалізувати у навчанні «золоту п'ятірку» педагогічних підходів і теорій, з-поміж яких: біхевіоризм (спостереження й ґрунтовне вивчення учнівських реакцій на стимули), конструктивізм (заохочення учнів до здобуття та засвоєння знань через досвід і рефлексію), гуманізм (акцент на розвитку особистості кожної дитини, на соціальних та емоційних навичках учнів), конективізм (особлива увага ролі сучасних технологій у навчанні), навчання, засноване на дослідженні (учні керують своїм навчанням, ставлячи запитання та досліджуючи теми). Навчальні заняття мають стати майстернями відкриттів, а класи – комфортним простором, де діти вчаться думати, творити й діяти (Мельник, & Шагієва, 2025, 34−39). Особливо важливого значення в сучасній освіті набуває дитиноцентрований підхід, що ґрунтується на визнанні унікальності кожної дитини, її потреб, інтересів, здібностей та індивідуального темпу розвитку. Дитиноцентризм вимагає від учителя високого рівня педагогічної майстерності, емпатії, рефлексії, готовності до індивідуалізації навчання.

Отже, орієнтація на компетентнісний, діяльнісний і дитиноцентрований підходи визначає сучасний зміст професійної діяльності вчителя початкових класів і зумовлює необхідність його безперервного професійного розвитку.

У статті 18 Закону України «Про освіту» (Верховна Рада України, 2017) *неперервний професійний розвиток* визначено як безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності.

З метою забезпечення розвитку системи неперервної педагогічної освіти в Україні було затверджено Концепцію розвитку неперервної педагогічної освіти (Міністерство освіти і науки України, 2013). У документі наголошується, що основною метою розвитку неперервної педагогічної освіти є відтворення людського капіталу та інтелектуального потенціалу суспільства, забезпечення сталого розвитку держави через якісну підготовку педагогічних кадрів, створення ефективної системи професійної підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників. Концепція акцентує увагу на необхідності поєднання національних освітніх надбань із європейськими традиціями професійного розвитку педагогів, здатних до постійного професійного вдосконалення, здійснення педагогічної діяльності на засадах гуманізму, демократії, інноваційності та високих технологій. Згідно з Концепцією «Нова українська школа» (Міністерство освіти і науки України, 2016), безперервний *професійний розвиток педагога* розглядається як процес його саморозвитку та самореалізації протягом усього життя. Соціальне замовлення зумовлює потребу у підготовці педагогічних працівників, здатних ефективно відповідати на виклики суспільства, забезпечуючи неперервний інтелектуальний, культурний і духовний розвиток упродовж життя шляхом поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти.

Сучасний учитель має бути не лише транслятором знань, а фасилітатором, коучем, наставником, організатором компетентнісного навчання.

У контексті порушеної проблеми безперервний професійний розвиток учителів початкових класів визначаємо як комплекс взаємопов'язаних тенденцій, які відображають трансформаційні процеси в сучасній освіті.

Однією з провідних тенденцій є *цифровізація освіти*, що передбачає системне впровадження цифрових технологій у професійну діяльність педагога та розвиток його інформаційно-цифрової компетентності. У наукових дослідженнях наголошується, що цифрова компетентність є інтегративною характеристикою сучасного вчителя і включає не лише технічні навички, а й здатність ефективно, етично та безпечно діяти в цифровому середовищі (Сурков, 2025, с. 156–166). Л. Хоменко стверджує, що в умовах цифрової трансформації освіти професійний розвиток педагогів має бути безперервним і спрямованим на вдосконалення цифрової грамотності, впровадження інноваційних технологій в освітній процес. Водночас цифрові технології розглядаються як засіб формування професійних компетентностей учителя та як інструмент модернізації освітнього середовища (Хоменко, 2023, с. 111−119).

Зазначимо, що застосування цифрових платформ, інтерактивних освітніх ресурсів, відеоуроків, мобільних застосунків і сервісів онлайн-комунікації стає невід'ємною складовою професійної діяльності сучасного вчителя початкових класів. Педагог має орієнтуватися в інформаційному просторі, одержувати інформацію, яка є основним ресурсом цифрової освіти, та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог професійної діяльності (створювати текстові документи, таблиці, малюнки, діаграми, презентації; використовувати Інтернет-технології, локальні мережі, бази даних; розробляти власні електронні продукти (електронні розробки уроків; електронні підручники, навчальні програми, демонстраційний матеріал); має оволодіти новими знаннями і вміннями, що допоможуть комфортно працювати, бути конкурентоспроможним в освітньому просторі інформаційного суспільства; адаптовувати методи навчання до різних стилів навчання учнів і змінювати підходи відповідно до сучасних вимог; ефективно управляти власним часом та часом для проведення уроків з метою максимального досягнення результатів; сприяти розвитку творчих здібностей здобувачів освіти. Ці навички допомагають учителю ефективно впроваджувати інновації, створювати сприятливу навчальну атмосферу та готувати учнів до викликів сучасного світу. Адже навчання за принципом «знати все» змінюється на принцип «знати, як навчатися впродовж життя та стати самореалізованим і конкурентноздатним», а робота з інформацією на принципах «запам'ятовування» поступово втрачає сенс через розвиток всемережжя як глобального джерела інформації. Отже, важливими стають не лише знання, а й актуальні навички на основі поєднання медіаграмотності, умінь працювати з інформацією тощо (Tsiuniak, Yaremchuk, Haliuka, & Prots, 2024, с. 146–163).

Цифрові технології в освіті уможливили створення низки платформ (табл. 1), що забезпечують професійний розвиток педагогів, відкривають можливості для навчання, комунікації, обміну досвідом. Цифрове середовище надає доступ до електронних бібліотек, методичних матеріалів, навчальних та інших спеціалізованих ресурсів, зокрема спрямованих на розвиток цифрової грамотності. У такий спосіб цифрові платформи стають не лише каналом отримання нових знань, а й простором професійної взаємодії, педагогічної рефлексії, обміну досвідом. Це посилює можливості безперервного професійного розвитку вчителя.

Таблиця 1

Цифрові платформи для безперервного професійного розвитку вчителів початкових класів

Назва платформи	Тип платформи	Основні можливості	Освітній потенціал для вчителя
edX	Міжнародна платформа онлайн-навчання	Онлайн-курси від провідних університетів світу, сертифікаційні програми, навчальні модулі.	Підвищення кваліфікації, опанування цифрових технологій, розвиток професійних компетентностей.
Coursera	Освітня онлайн-платформа	Курси, спеціалізації, програми професійного розвитку, сертифікація	Формування цифрової грамотності, інтеграція ІКТ в освітній процес.
Google for Education	Освітня екосистема цифрових інструментів	Google Classroom, Google Workspace for Education, тренінги, вебінари.	Організація цифрового навчання, розвиток ІК-компетентності педагога.
Schoology	Система управління навчанням (LMS)	Створення курсів, управління навчальним процесом, комунікація.	Організація дистанційного навчання, професійна взаємодія педагогів.
TED-Ed	Освітня відеоплатформа	Відеоуроки, інтерактивні матеріали, навчальні сценарії.	Використання відеоконтенту в навчанні, розвиток методичної майстерності.
LinkedIn	Професійна соціальна мережа	Професійні групи, спільноти, обмін досвідом.	Професійна комунікація, нетворкінг, обмін педагогічними практиками
Edmodo	Освітня соціальна платформа	Навчальні спільноти, обмін ресурсами, групова взаємодія.	Співпраця педагогів, методична підтримка, обмін досвідом.
Twitter	Соціальна мережа	Професійні дискусії, хештеги (#edtech, #edchat).	Участь у міжнародних освітніх спільнотах, обмін інноваційними практиками.

Складено автором особисто.

Попри значний потенціал цифрових платформ для забезпечення безперервного професійного розвитку вчителів початкових класів, їх використання потребує критичного осмислення з позицій ефективності, доступності та практичної результативності. Цінним є те, що педагог має змогу самостійно обирати темп, зміст і форми навчання відповідно до власних професійних потреб, що відповідає принципам освіти впродовж життя та індивідуалізації професійного розвитку. Водночас ефективність використання цифрових платформ у професійному розвитку педагогів значною мірою залежить від низки організаційно-педагогічних умов. Насамперед проблемою залишається нерівний доступ учителів до якісного цифрового середовища, що особливо відчутно в умовах воєнного стану, нестабільного інтернет-зв'язку, недостатнього технічного забезпечення закладів освіти. Для деяких педагогів суттєвими бар'єрами є недостатній рівень сформованості цифрової компетентності, труднощі самоорганізації в умовах онлайн-навчання, а також перевантаження професійними обов'язками, що ускладнює систематичне проходження курсів і тренінгів. Крім того, практика засвідчує, що участь у цифрових курсах не завжди забезпечує реальне підвищення якості педагогічної діяльності. У деяких випадках спостерігається

формалізація процесу підвищення кваліфікації, коли основною мотивацією педагогів стає отримання сертифіката, а не практичне впровадження здобутих знань у професійну діяльність. Це зумовлює необхідність посилення практико-орієнтованого характеру онлайн-навчання, розвитку механізмів педагогічної рефлексії та створення умов для методичного супроводу впровадження нових цифрових інструментів у реальний освітній процес. У зв'язку з цим актуалізується потреба у створенні адаптованих освітніх програм, спрямованих на розвиток саме тих компетентностей, які є необхідними для сучасного вчителя початкової школи.

Ще однією сучасною тенденцією є *індивідуалізація професійного розвитку*, яка передбачає перехід від уніфікованих моделей підвищення кваліфікації до побудови індивідуальної траєкторії професійного зростання вчителів початкових класів. О. Барліт, В. Могілевська, О. Сібіль індивідуальну траєкторію професійного розвитку тлумачать як персоналізований шлях реалізації професійного потенціалу педагога, який ґрунтується на його самостійному виборі форм, змісту та темпу професійного навчання і забезпечує неперервність професійного зростання в умовах динамічних змін освітнього середовища. Як зазначають дослідники, побудова індивідуальних траєкторій у системі професійного неперервного розвитку сприяє підвищенню мотивації педагогів до самовдосконалення, утвердженню професійної автономії, забезпечує ефективність неперервної освіти в умовах цифрової трансформації освіти (Барліт, Могілевська, & Сібіль, 2022, с. 62–74). Важливим компонентом індивідуальної траєкторії професійного розвитку є рефлексія власної педагогічної діяльності, що забезпечує усвідомлення вчителем динаміки професійного зростання, оцінювання досягнутих результатів і визначення подальших напрямів удосконалення.

Аналіз досвіду організації безперервного професійного розвитку педагогічних працівників в Україні свідчить про ефективну діяльність інституцій післядипломної педагогічної освіти. Обласні інститути післядипломної педагогічної освіти є академічно орієнтованими й нормативно регламентованими структурами системи безперервного професійного розвитку педагогічних працівників, діяльність яких спрямована на забезпечення підвищення кваліфікації, розроблення та оновлення освітніх програм, здійснення науково-методичного супроводу освітнього процесу, а також реалізацію сертифікаційних процедур і виконання нормативних вимог до професійного зростання педагогів. Зокрема, Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (https://www.ippo.if.ua/) функціонує як провідний регіональний центр науково-методичного забезпечення професійного розвитку педагогічних працівників, який координує систему підвищення кваліфікації, розробляє навчально-методичні матеріали, впроваджує сучасні освітні технології в практику післядипломної освіти. Практична реалізація освітніх ініціатив із професійного розвитку вчителів початкових класів здійснюється через низку програм і курсів підвищення кваліфікації, які розміщуються на офіційній платформі дистанційного навчання Інституту (https://dn.ippo.if.ua/). Зокрема, функціонують курси, спрямовані на реалізацію Концепції Нової української школи, такі як «НУШ: 1–4 класи», «Інноваційні технології навчання в початковій школі», «Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи», «Інклюзивне навчання в початковій школі», а також модулі з розвитку цифрової компетентності педагога, зокрема «Використання онлайн-сервісів та цифрових інструментів в освітньому процесі» (https://dn.ippo.if.ua/).

Окремим напрямом діяльності Інституту є організація тематичних вебінарів, тренінгів, майстер-класів і педагогічних студій, що сприяють обміну досвідом між вчителями початкових класів та впровадженню інноваційних освітніх практик. До прикладу, у межах короткострокових програм підвищення кваліфікації вчителі

опановують методики інтегрованого навчання, STEM-підходи, технології змішаного навчання та використання цифрових освітніх ресурсів. Важливим елементом є також сертифікаційні програми та модульні курси, що дозволяють педагогам формувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку відповідно до власних освітніх потреб і запитів сучасних закладів загальної середньої освіти.

Доречно зазначити, що важливу роль у забезпеченні безперервного професійного розвитку педагогічних працівників відіграють центри професійного розвитку, які є інституційними осередками методичної, консультативної та організаційної підтримки вчителів. Їх діяльність спрямована на реалізацію державної освітньої політики, підвищення якості педагогічної діяльності та формування умов для безперервного професійного зростання педагогів відповідно до вимог Нової української школи. Зосередимо увагу на діяльності Центру професійного розвитку педагогічних працівників Рогатинської міської ради (https://rogatyn.cprpp.org.ua/), який забезпечує системний супровід неперервного професійного розвитку вчителів через впровадження комплексу взаємопов'язаних освітніх практик. Його діяльність орієнтована на створення гнучкого, відкритого та індивідуалізованого професійного середовища, у межах якого педагог має можливість не лише підвищувати кваліфікацію, а й проєктувати та реалізовувати власну індивідуальну траєкторію професійного зростання.

Аналіз організаційно-методичної роботи Центру свідчить, що реалізовані освітні практики мають системний, комплексний та практико-орієнтований характер і спрямовані на забезпечення безперервності професійного розвитку педагогічних працівників відповідно до вимог освітньої політики та концептуальних положень Нової української школи. Передусім ключовим напрямом є консультативно-методичний супровід педагогічних працівників, який реалізується через систему індивідуальних і групових консультацій, методичну підтримку впровадження інноваційних технологій, а також супровід педагогічної діяльності в умовах динамічних змін нормативно-правової бази освіти.

Важливою складовою діяльності Центру є розвиток професійних спільнот учителів через методичні об'єднання, фахові зустрічі, майстерні, тренінги, обмін педагогічними практиками. Привертає увагу досвід залучення науково-педагогічних працівників до впровадження освітніх ініціатив із професійного розвитку вчителів, зокрема, професора Карпатського національного університету імені Василя Стефаника О. Цюняк, яка долучилася до роботи творчої лабораторії «Формування ключових компетентностей через креативні способи навчання» (https://rogatyn.cprpp.org.ua/news/1772042507/), що організована на базі Центру. Така взаємодія забезпечує інтеграцію теоретичних напрацювань і практичного досвіду, посилюючи практико-орієнтований характер неперервного професійного розвитку педагогів. Професором було акцентовано увагу на інноваційних стратегіях формування компетентностей майбутніх учителів початкової школи: проєктних і дослідницьких методиках, міждисциплінарних практикумах, кейс-технологіях, інтерактивних формах навчання, що розвивають критичне мислення й креативність. Разом із директором Центру С. Багрій окреслено перспективи подальшої співпраці, зокрема щодо проведення спільних науково-методичних заходів і тренінгів, практико-орієнтованих зустрічей. Також обговорено навчально-методичний посібник «Вчимося розуміти себе та інших: розвиток соціально-емоційних компетентностей здобувачів початкової освіти» (автор Л. Грицишин, вчитель початкових класів Княгиницького ліцею), спрямований на методичне забезпечення розвитку соціально-емоційних компетентностей учнів початкової школи. Видання є цінним ресурсом для педагогічної практики й професійного розвитку вчителів.

Таким чином, означена модель діяльності Центру відповідає сучасним тенденціям трансформації післядипломної педагогічної освіти, оскільки поєднує інституційну підтримку, індивідуалізацію професійного розвитку й практико-орієнтоване навчання, що в сукупності забезпечує формування готовності педагога до інноваційної діяльності, постійного професійного самовдосконалення.

Не менш важливими ключовими тенденціями є *інклюзивна освіта та індивідуалізація освітнього процесу*, що безпосередньо впливають на зміст і спрямованість безперервного професійного розвитку вчителів початкових класів. Реалізація інклюзивного навчання ґрунтується на принципах рівного доступу до освіти, врахування індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти та створення безпечного й підтримувального освітнього середовища. Професійний розвиток педагога має передбачати формування інклюзивної компетентності, готовності до диференціації навчального процесу, а також здатності до проєктування індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти та ефективної взаємодії з командою психолого-педагогічного супроводу. Важливого значення набуває й опанування вчителями сучасних педагогічних і цифрових технологій, що забезпечують адаптацію змісту навчання до різних освітніх потреб, а також удосконалення компетенцій, що уможливлюють індивідуалізацію освітнього процесу в початковій школі. Вона реалізується через: диференційовані завдання (різні рівні складності вправ для учнів з різним рівнем підготовки); адаптивні цифрові платформи (LearningApps, Wordwall, Classtime); роботу в малих групах (кооперативне навчання «учень-учень»); картки-підказки й візуальні опори для дітей з ООП; формувальне оцінювання (щоденники досягнень, чек-листи, самооцінювання учнів).

Для безперервного професійного розвитку вчителів початкових класів пріоритетного значення набувають *практики менторства, функціонування професійних спільнот, упровадження наставництва й коучингу* через системи формальної та неформальної підготовки, мережі професійної підтримки (Alexopoulos, & Dimas, 2023, с. 2635). Йдеться про перехід до моделі підтримувального й партнерського професійного зростання вчителя. До прикладу, менторство розглядається як ефективний механізм професійної підтримки як вчителів-початківців, так і досвідчених педагогів. В. Ворожбіт-Горбатюк, А. Боярська-Хоменко, С. Доценко (2021) зазначають, що менторство забезпечує передачу професійного досвіду, розвиток рефлексії та формування педагогічної майстерності через взаємодію у форматі «досвідчений педагог – молодий учитель».

Дослідники переконані, що менторський супровід учителя-початківця повинен здійснюватися у творчому тандемі вчителем-профі та науковцем-експертом в обраній предметній галузі. Окрім того, менторство позитивно впливає як на освітній процес, так і на професійну підготовку майбутніх педагогів; дружні стосунки, психолого-педагогічна підтримка, стимул до професійного розвитку і самовдосконалення є запорукою успішних менторських взаємин (Ворожбіт-Горбатюк, Боярська-Хоменко, & Доценко, 2021, с. 133–139). Аналіз сучасних наукових досліджень дає підстави стверджувати, що менторство в системі безперервного професійного розвитку вчителів є багатофункціональним феноменом, який забезпечує комплексний професійний супровід вчителя. Зокрема, адаптаційна функція менторства полягає у сприянні професійній соціалізації педагогів, передусім на етапі професійного становлення. Розвивальна функція проявляється у формуванні та вдосконаленні професійних компетентностей вчителя; підтримувальна функція пов’язана із забезпеченням психологічного й емоційного супроводу педагогічної діяльності. Дослідники наголошують, що менторство створює безпечне професійне середовище, в якому

педагог отримує підтримку, зворотний зв'язок і допомогу у подоланні професійних труднощів, що є важливим чинником профілактики емоційного вигорання (Ворожбіт-Горбатюк, Боярська-Хоменко, & Доценко, 2021, с. 133–139).

Професійні спільноти педагогів розглядаються як один із ключових ресурсів їхнього безперервного професійного розвитку, що забезпечує ціложиттєве навчання через взаємодію, співпрацю, обмін педагогічним досвідом (Feldman, 2020). У таких спільнотах відбувається колективне обговорення професійних проблем, спільний пошук ефективних педагогічних рішень, розроблення й упровадження інноваційних освітніх практик, а також взаємне навчання педагогів. Вважаємо, що участь у професійних спільнотах сприяє формуванню колективної професійної ідентичності, розвитку рефлексивної культури, інноваційного мислення вчителя, що є важливими складовими його безперервного професійного зростання.

У контексті європейського освітнього простору особливого значення набуває міжнародна платформа *eTwinning* (https://www.etwinning.net/), яка забезпечує професійне співробітництво педагогів різних країн. Вона створює умови для обміну досвідом, спільної розробки та реалізації навчальних проєктів, а також професійної взаємодії вчителів у цифровому середовищі. Участь у цій ініціативі дозволяє педагогам долучатися до вебінарів, тренінгів та інших форм професійного навчання, спрямованих на опанування сучасних освітніх підходів, цифрових технологій і інноваційних методик навчання.

На наше переконання, залучення вчителів початкових класів до міжнародних професійних спільнот, зокрема через eTwinning, є важливим чинником їхнього безперервного професійного розвитку. Це зумовлено тим, що така діяльність забезпечує розширення професійного досвіду, інтеграцію в європейський освітній простір, розвиток цифрової компетентності та формування готовності до впровадження інноваційних педагогічних практик у власній діяльності. Крім того, участь у спільних міжнародних проєктах сприяє розвитку навичок співпраці, міжкультурної комунікації та проєктного мислення, що є складовими сучасної професійної компетентності педагога.

У контексті безперервного професійного розвитку вчителів початкових класів педагогічний коучинг забезпечує індивідуалізацію навчання дорослого педагога, підтримку його внутрішньої мотивації та розвиток рефлексивного мислення, що є ключовими умовами ефективного професійного вдосконалення. Практичні приклади застосування педагогічного коучингу в системі неперервного професійного розвитку можуть включати: індивідуальні коуч-сесії з учителем, під час яких визначаються професійні цілі (приміром, упровадження інтерактивних методів навчання у 3–4 класах) та кроки їх досягнення; коучинг у процесі впровадження НУШ, коли педагог за підтримки коуча аналізує власні уроки, планує їх удосконалення, визначає труднощі; рефлексивні зустрічі після відкритих уроків, де вчитель самостійно оцінює ефективність методів навчання, а коуч допомагає сформулювати шляхи покращення; підтримка професійного вигорання, коли коучинг використовується для відновлення мотивації, пошуку ресурсів і балансу між професійною діяльністю та особистим життям.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що проблема безперервного професійного розвитку вчителя початкових класів в умовах сучасних освітніх трансформацій потребує переосмислення не лише як процесу періодичного підвищення кваліфікації, а як системоутворювального компонента професійної діяльності педагога й цілісної системи його професійного та особистісного зростання. Виявлені тенденції окреслюють ключові напрями цього процесу: цифровізація освіти і розвиток інформаційно-цифрової компетентності вчителів; індивідуалізація професійного розвитку; інтеграція інклюзивних практик та

персоналізація освітнього процесу; поширення менторства, наставництва й коучингу; активізація професійних спільнот і мереж підтримки.

Обгрунтовано, що безперервний професійний розвиток вчителя початкових класів доцільно розглядати як індивідуалізований, практико-орієнтований і рефлексивний процес, що реалізується через інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти, професійної взаємодії, цифрового навчання, менторства, педагогічного коучингу. Сучасна парадигма професійного розвитку вчителів початкових класів передбачає перехід від моделі класичного (нормативно-формалізованого) підвищення кваліфікації до моделі освіти впродовж життя з можливостями професіоналізації у підтримувальному професійному середовищі; від уніфікованого навчання – до персоніфікованих траєкторій особистісно-професійного зростання; від набуття компетенцій за усталеними методиками – до спільного творення професійного досвіду; від формальної сертифікації – до правдивої практичної результативності; від епізодичної підтримки – до безперервного науково-методичного супроводу. Це дає змогу розглядати вчителя початкових класів як активного суб'єкта власного професійного розвитку, а освіту дорослих – як стратегічний ресурс оновлення педагогічної професії, підвищення якості освіти в умовах суспільних та освітніх змін.

Виявлено, що зміст, специфіку організації безперервного професійного розвитку вчителя початкових класів доцільно розглядати у логіці освіти дорослих і ціложиттєвого навчання. Ефективний професійний розвиток вчителя має ґрунтуватися на поєднанні людиноцентричного, компетентнісного, андрагогічного, цифрового підходів, які забезпечують формування його готовності до діяльності в умовах постійних змін. У цьому контексті особливо важливого значення набуває діяльність центрів професійного розвитку педагогічних працівників, професійних спільнот, а також партнерська взаємодія між закладами освіти, науковими установами, професійними спільнотами.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у розробленні механізмів і критеріїв оцінювання ефективності безперервного професійного розвитку педагогічних працівників у центрах професійного розвитку, зокрема, щодо комплексної діагностики впливу освітніх практик на рівні сформованості професійної компетентності учителів початкових класів.

Список використаних джерел

Барліт, О., Могілевська, В., & Сібіль, О. (2022). Інформаційно-цифрова компетентність як інструмент вибудовування індивідуальної траєкторії професійного розвитку. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету:* електронне наукове фахове видання, 13, 62–74. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2022.135

Верховна Рада України. (2017, 5 вересня). *Закон України «Про освіту»* №2145-VIII. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

Верховна Рада України. (2017, 5 вересня). Закон України «Про освіту» №2145-VIII. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

Ворожбіт-Горбатюк, В., Боярська-Хоменко, А, & Доценко, С. (2021). Предметно-методична компетентність вчителя через призму менторингу в закладі освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»,* 2(3), 133–139. Https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.21

Лук'янова, Л. (2019). Провідні особливості навчання дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи,* 1, 73−82 https://www.adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/32

Лук'янова, Л., & Аніщенко, О. (2017). Освіта дорослих в Україні: нові можливості для розвитку педагогічної науки і практики. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України),* 267−275. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719239/

Мельник, Н., & Шагієва, Р. (2025). Професійний саморозвиток педагогічних працівників: сучасні тенденці. *Нова педагогічна думка,* 2 (122), 34−39. https://doi.org/10.37026/2520-6427-2025-122-2-34-39

Міністерство освіти і науки України. (2013, 14 серпня). Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти: наказ №1176. https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1176729-13#Text

Міністерство освіти і науки України. (2016). Концепція «Нова українська школа». https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

Міністерство освіти і науки України. (2018). *Концепція розвитку педагогічної освіти*. https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti

Паньків, Г. (2023). Освіта впродовж життя: потреба чи вимога часу? *Академічні візії,* 17. http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7695832

Савош, В.О. (2018). Смислова експлікація феномена «неперервна освіта»: суть, мета, функції, етапи, вияв на рівнях принципу та процесу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки,* 2(93), 113−117. https://pedagogy.visnyk.zu.edu.ua/article/view/181673/181569

Савченко, О. (2012). Дидактика початкової школи: підручник. Київ: Грамота, 502.

Сурков, М. (2025). Стан і тенденції розвитку інформаційно-цифрової компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. *Ukrainian professional education*, 18, 156–166. https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347742

Хоменко, Л. (2023). Професійний розвиток вчителя-предметника в умовах цифрової трансформації освіти. *Професійна ідентичність і майстерність педагога. Наукові записки. Серія: Педагогіка,* 1, 111−119. https://doi.org/10.25128/2415-3605.23.1.14

Alexopoulos, N. & Dimas, H. (2023) Lifelong professional development and learning communities in contemporary schools: Views of primary school teachers. *Creative Education*, 2617–2641. https://doi.org/10.4236/ce.2023.1413168

Asmare, M.A. (2025). Teachers' experiences of continuous professional development: Implications for policy and practice. *Social Sciences & Humanities Open, 11,* 101514. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101514

Feldman, J. (2020). The Role of professional learning communities to support teacher development: A social practice theory perspective. *South African Journal of Education*, 40, 1, 1−8. https://doi.org/10.15700/saje.v40n1a1668

López-Martín, E., Gutiérrez-de-Rozas, B., González-Benito, A. M., & Expósito-Casas, E. (2023). Why do teachers matter? A meta-analytic review of how teacher characteristics and competencies affect students' academic achievement. *International Journal of Educational Research, 120,* 102199. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102199

Tsiuniak, O., Yaremchuk, N., Haliuka,O., & Prots, M. (2024). Innovation in the professional formation and development of future teachers. *Insight: the psychological dimensions of society,* 11, 146–163. https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-11-8

References (translated and transliterated)

Barlit, O., Mohilevska, V., & Sibil, O. (2022). Informatsiino-tsyfrova kompetentnist yak instrument vybudovuvannia indyvidualnoi traiektorii profesiinoho rozvytku [Information and digital competence as a tool for building an individual trajectory of professional development]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu*, 13, 62–74. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2022.135 [in Ukrainian].

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2013, 14 serpnia). Haluzeva kontseptsiia rozvytku neperervnoi pedahohichnoi osvity [Sectoral concept of development of continuous pedagogical education]: Nakaz №1176.https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1176729-13 [in Ukrainian].

Khomenko, L. (2023). Profesiinyi rozvytok vchytelia-predmetnyka v umovakh tsyfrovoi transformatsii osvity [Professional development of a subject teacher in the conditions of digital transformation of education]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohika*, 1, 111–119 [in Ukrainian].

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2016). *Kontseptsiia «Nova ukrainska shkola» [Concept «New Ukrainian School»]*. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2018). Kontseptsiia rozvytku pedahohichnoi osvity [Concept of pedagogical education development]. https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti [in Ukrainian].

Lukianova, L. (2019). Providni osoblyvosti navchannia doroslykh [Leading features of adult learning]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 1, 73–82. https://www.adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/32 [in Ukrainian].

Lukianova, L., & Anishchenko, O. (2017). Osvita doroslykh v Ukraini: novi mozhlyvosti dlia rozvytku pedahohichnoi nauky i praktyky [Adult education in Ukraine: New opportunities for the development of pedagogical science and practice]. *Naukove zabezpechennia rozvytku osvity v Ukraini: aktualni problemy teorii i praktyky (do 25-richchia NAPN Ukrainy)*, 267–275. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719239/ [in Ukrainian].

Melnyk, N., & Shahiieva, R. (2025). Profesiinyi samorozvytok pedahohichnykh pratsivnykiv: suchasni tendentsii [Professional self-development of pedagogical workers: Modern trends]. *Nova pedahohichna dumka*, 2(122), 34–39. https://doi.org/10.37026/2520-6427-2025-122-2-34-39 [in Ukrainian].

Pankiv, H. (2023). Osvita vprodovzh zhyttia: potreba chy vymoha chasu? [Lifelong education: A necessity or a demand of the time?]. *Akademichni vizii*, 17. https://doi.org/10.5281/zenodo.7695832 [in Ukrainian].

Savchenko, O. (2012). *Dydaktyka pochatkovoi shkoly* [Didactics of primary school]. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].

Savosh, V. O. (2018). Smyslova eksplikatsiia fenomena “neperervna osvita”: sut, meta, funktsii, etapy, vyiav na rivniakh pryntsypu ta protsesu [Semantic explication of the phenomenon “continuous education”: Essence, purpose, functions, stages, manifestation at the levels of principle and process]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky*, 2 (93), 113–117. https://pedagogy.visnyk.zu.edu.ua/article/view/181673/181569 [in Ukrainian].

Surkov, M. (2025). Stan i tendentsii rozvytku informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti u vitchyznianii ta zarubizhnii pedahohitsi [State and trends in the development of information and digital competence in domestic and foreign pedagogy]. *Ukrainian Professional Education*, 18, 156–166. https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347742 [in Ukrainian].

Vorozhbit-Horbatiuk, V., Boiarska-Khomenko, A., & Dotsenko, S. (2021). Predmetno-metodychna kompetentnist vchytelia cherez pryzmu mentorynhu v zakladi osvity [Subject-methodological competence of a teacher through the prism of mentoring in an educational institution]. *Akademichni studii. Seriia «Pedahohika»*, 2(3), 133–139. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.21 [in Ukrainian].

Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, 5 veresnia). Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»] № 2145-VIII. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

Отримано / Received: 06.04.2026.
Прорецензовано / Revised: 18.05.2026.
Схвалено до друку / Accepted: 16.06.2026.
Опубліковано / Published: 30.06.2026.

АВТОРСЬКІ ДЕКЛАРАЦІЇ

Етична політика

Автор(и) підтверджує(ють), що під час підготовки та подання статті було дотримано положень Етичної політики журналу, а також загальноприйнятих принципів академічної доброчесності відповідно до рекомендацій COPE (Committee on Publication Ethics).

Політика конфлікту інтересів

Автор(и) заявляє(ють), що не має(ють) жодного фактичного чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати, інтерпретацію або виклад матеріалів дослідження.

.

Цитування:
Шамрук, О. П., Поляков, В. Ю., & Васильєв, М. В. (2026). Професійно-особистісний розвиток слухачів дорослого віку в умовах військової освіти Національної гвардії України: теоретико-методичні засади та психологічний супровід. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(29), 155–171. https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.155-171

УДК 355.232:[37.013.83:159.923]
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.155-171

ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК СЛУХАЧІВ ДОРОСЛОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД

***Шамрук Олег Павлович**, кандидат психологічних наук, полковник, начальник кафедри професійної військової підготовки Центру післядипломної освіти Київського інституту Національної гвардії України*

***Shamruk Oleh**, Candidate of Psychological Sciences, Colonel, Head of the Department of Professional Military Training of the Center for Postgraduate Education of the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine*

ORCID iD: https://orcid.org/0009-0008-6138-5318
E-mail: shamruk@kingu.edu.ua

***Поляков Вадим Юрійович**, підполковник, начальник Центру післядипломної освіти Київського інституту Національної гвардії України*

***Poliakov Vadym**, Lieutenant Colonel, Head of the Center for Postgraduate Education of the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine*

ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-8434-2336
E-mail: poliakov@kingu.edu.ua

***Васильєв Микола Володимирович**, підполковник, старший викладач кафедри професійної військової підготовки Центру післядипломної освіти Київського інституту Національної гвардії України*

***Vasyliev Mykola**, Lieutenant Colonel, Senior Lecturer of the Department of Professional Military Training of the Center for Postgraduate Education of the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine*

ORCID iD: https://orcid.org/0009-0001-2795-1717
E-mail: nikolajv@gmail.com

***Анотація.** В оглядовій статті обґрунтовано андрагогічні засади та психолого-педагогічні умови професійно-особистісного розвитку слухачів дорослого віку, які опановують курси професійної військової освіти (зокрема курси підвищення кваліфікації) у системі підготовки офіцерського складу Національної гвардії України (далі – НГУ). Емпіричну базу дослідження становить освітня практика кафедри професійної військової підготовки Центру післядипломної освіти Київського інституту НГУ. Доведено, що в умовах повномасштабної збройної агресії російської федерації змінюється власне тип слухача: ним переважно стає офіцер тактичного*

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Шамрук О.П., Поляков В.Ю., & Васильєв М.В., 2026

рівня, який має досвід виконання службово-бойових завдань, або офіцер, призваний за мобілізацією, що поєднує цивільну професійну ідентичність із набутою військовою. Така категорія здобувачів потребує переходу від традиційної військово-педагогічної парадигми до андрагогічної моделі, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, оперті на життєвий і службово-бойовий досвід, рефлексії як механізмі трансформації досвіду в компетентність. Виокремлено провідні психологічні характеристики слухача-офіцера: домінування зовнішньої прагматичної мотивації за збереження високої внутрішньої вмотивованості до опанування програмних результатів навчання; ціннісна перебудова, актуалізована досвідом війни; підвищені вимоги до прикладної релевантності навчального матеріалу. Запропоновано модель психологічного супроводу освітнього процесу, яка інтегрує діагностичний, розвивальний і консультативно-підтримувальний компоненти та реалізується через рефлексивні практикуми, проблемно орієнтоване навчання, коучингові техніки, аналіз службово-бойових ситуацій, рефлексивні щоденники професійного розвитку. Сформульовано методичні рекомендації для викладачів-андрагогів кафедр професійної військової підготовки. Узагальнено практику навчання понад 400 офіцерів тактичного рівня вищої військової освіти та офіцерів, призваних за мобілізацією, що дозволило виявити тенденції та типові труднощі в організації освітнього процесу. Окрему увагу приділено інтеграції андрагогічного, акмеологічного й компетентнісного підходів як методологічної тріади дослідження.

Ключові слова: *андрагогіка; освіта дорослих; психологічний супровід; професійно-особистісний розвиток; офіцер тактичного рівня; Національна гвардія України; курси професійної військової освіти.*

PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF ADULT TRAINEES IN THE MILITARY EDUCATION OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT

Abstract. *The review article substantiates the andragogical foundations and psychological-pedagogical conditions for the professional and personal development of adult trainees who undergo courses of professional military education (in particular, advanced training courses) in the system of officer training of the National Guard of Ukraine. The empirical basis of the study is the practice of the Department of Professional Military Training of the Centre for Postgraduate Education at the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine. It is shown that under the conditions of the full-scale armed aggression of the russian federation, the typical trainee is a tactical level officer with experience of fulfilling service and combat tasks, or an officer called up under mobilisation, who combines a civilian professional identity with a newly acquired military one. Such a category of learners requires a transition from the traditional military-pedagogical paradigm to an andragogical model based on subject-subject interaction, reliance on life and service-combat experience, and reflection as the mechanism for transforming experience into competence. The leading psychological characteristics of the officer-trainee are identified: the prevalence of external pragmatic motivation while preserving strong internal motivation to master the programme learning outcomes; value restructuring actualised by the experience of war; high requirements for the applied relevance of the educational material. A working typology of trainees according to the level of service and combat experience is proposed, as well as a model of psychological support of the educational process integrating diagnostic, developmental and consultative-supportive components and implemented through reflective workshops, problem-oriented learning, coaching techniques, analysis of service and combat situations, and reflective journals of professional development. Methodological recommendations for andragogue-instructors of professional military training departments are formulated. The practice of training more than four hundred officers is generalised. Particular attention is paid to the integration of andragogical, acmeological and competence-based approaches as the methodological triad of the study.*

Key words: *andragogy; adult education; psychological support; professional and personal development; tactical level officer; National Guard of Ukraine; professional military education courses.*

Постановка проблеми, її актуальність. Повномасштабна збройна агресія Російської Федерації проти України, що триває з 24 лютого 2022 року, істотно трансформувала вимоги до якості підготовки офіцерського складу сил оборони держави. Динаміка сучасного збройного протистояння, висока інтенсивність бойових дій, поява нових способів ведення війни, технологічних засобів і типів загроз зумовлюють необхідність постійного оновлення професійних компетенцій офіцерів. За таких умов професійна підготовка не може обмежуватися етапом здобуття формальної освіти, а потребує безперервного супроводу й систематичного оновлення відповідно до реальних викликів службово-бойової діяльності. Особливої актуальності це набуває для Національної гвардії України (далі – НГУ), військовослужбовці якої безпосередньо залучені до вико-нання завдань у складі сил оборони держави. Відтак, система неперервної професійної підготовки офіцерів НГУ має бути достатньо гнучкою, щоб своєчасно реагувати на зміни оперативного середовища, водночас зберігаючи змістову цілісність, професійну спрямованість і належний рівень підготовки до виконання завдань за призначенням.

Курси професійної військової освіти, зокрема курси підвищення кваліфікації у системі підготовки офіцерів НГУ, відіграють важливу роль у реалізації освітніх ініціатив, спрямованих на розвиток професійних компетентностей офіцерського складу. Базовою інституцією, у межах якої здійснюється підвищення кваліфікації офіцерів тактичного рівня, є Центр післядипломної освіти Київського інституту Національної гвардії України, зокрема його кафедра професійної військової підготовки. Саме практика цієї кафедри є емпіричним підґрунтям здійсненого дослідження.

Контингент слухачів курсів професійної військової освіти сьогодні має принципово відмінні характеристики від тих, що були властиві мирному часу. Переважно це офіцери тактичного рівня, які мають досвід виконання службово-бойових завдань. Помітну частку контингенту становлять офіцери, призвані за мобілізацією, які поєднують значний цивільний професійний досвід зі щойно сформованою військовою професійною ідентичністю. Це означає, що типовим слухачем курсу є доросла людина зі сформованою системою цінностей, життєвих установок, професійних умінь, з власною концепцією Я як фахівця та як особистості. Подібний феномен щодо змішування цивільної та військової професійної ідентичності у мобілізованих фіксують і зарубіжні дослідники (Frankova et al., 2025).

За таких умов класична військово-педагогічна парадигма, зорієнтована переважно на курсанта, який лише розпочинає опанування військової професії (педагогічний суб’єкт-об’єктний підхід, директивний стиль, формування професійних якостей із самого початку), виявляє свою обмеженість. Затребуваною стає андрагогічна модель навчання, яка визнає слухача рівноправним суб’єктом освітнього процесу, спирається на його досвід і внутрішню мотивацію, надає пріоритет рефлексивним і проблемно орієнтованим формам роботи. Окремим викликом є потреба у системному психологічному супроводі такого освітнього процесу – як з огляду на ймовірні наслідки бойового стресу, так і з огляду на специфіку особистісної динаміки дорослого слухача.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади освіти дорослих в українській науковій традиції розгорнуто у працях Л. Лук’янової (Лук’янова, 2022; Лук’янова, 2025), О. Аніщенко (2022), А. Вітченка (2022), які адаптують класичні положення андрагогіки M. Knowles (Knowles, Holton, & Swanson, 2020) до

особливостей національної системи неперервної освіти. У роботах Л. Лук'янової та О. Аніщенко (Лук'янова & Аніщенко, 2014) обґрунтовано понятійно-термінологічний апарат андрагогіки, описано базові категорії «дорослість», «доросла людина як суб'єкт навчання», «формальна, неформальна, інформальна освіта дорослих», що мають принципове значення і для системи військової освіти. Концептуально-теоретичні засади неперервної освіти системно представлено у наукових працях вчених Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, зокрема у дослідженнях, присвячених різним аспектам розвитку освіти дорослих в умовах війни (Anishchenko, & Avsheniuk, 2025; Лук'янова, Аніщенко, Баніт, Радомський, & Самко, 2022).

Психологічні аспекти професійної діяльності та підготовки військовослужбовців НГУ системно розроблені у науковій школі НДЦ службово-бойової діяльності Національної академії НГУ (далі – НА НГУ). У працях І. Приходька, О. Колесніченка, Я. Мацегори представлено моделі психологічної готовності військовослужбовців до службово-бойової діяльності, методики оцінювання адаптаційного потенціалу особистості, особливості професійної мотивації фахівців у екстремальних умовах (Приходько, Колесніченко, & Мацегора, 2021), типології адаптації військовослужбовців до бойових умов (Колесніченко, 2019). Дотичним є й науковий доробок авторів (Шевченко, Шамрук, Моргун, & Круглов, 2026), в якому розкрито роль військових психологів у формуванні психологічної готовності військовослужбовців бригад оперативного призначення НГУ до виконання бойових завдань. Питання моральної готовності військовослужбовців у сучасних умовах висвітлено у працях В. Осьодла та Л. Будагьянца (Осьодло & Будагьянц, 2023).

Дослідження проблем трансформації системи військової освіти України у відповідь на виклики війни здійснюються викладачами Національного університету оборони України. У їхньому науковому доробку обґрунтовано специфіку переходу до багаторівневої системи курсів професійної військової освіти, імплементації стандартів НАТО, особливості врахування досвіду бойових дій у змісті підготовки (Артамощенко, 2022). Водночас цінною для нашого наукового пошуку є публікація зарубіжних дослідників (Skoglund, Risan, & Johansen, 2025), в якій емпірично перевірено застосовність андрагогічного підходу в курсі військового керівництва для досвідчених офіцерів і підтверджено позитивний вплив андрагогічних засад на результати навчання.

Концепцію посттравматичного зростання, що пояснює позитивні особистісні трансформації після переживання критичних ситуацій, докладно розроблено Р. Тедескі, Л. Калгун (Tedeschi & Calhoun, 2004; Tedeschi et al., 2018). Нею все частіше послуговуються українські дослідники для обґрунтування особистісної динаміки комбатантів. Теорію трансформативного навчання, релевантну для розуміння глибинних змін у дорослого учня під впливом досвіду екстремальних ситуацій, обґрунтовано Дж. Мезіроу (Mezirow, 2018). Сучасні дослідження психологічної стійкості й гнучкості українських військовослужбовців представлено у працях Д. Бойка і колег (Boiko et al., 2026); психологічні наслідки війни для українського населення системно описано П. Хайлендом і співавторами (Hyland et al., 2023).

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що андрагогічний аспект психології особистості саме у контексті підготовки дорослих слухачів – офіцерів НГУ на курсах професійної військової освіти – досліджено фрагментарно. Більшість праць або стосуються підготовки курсантів, або зосереджені на психологічному супроводі службово-бойової діяльності у польових умовах, не охоплюючи специфіки освітнього процесу для досвідчених фахівців з бойовим досвідом. Саме ця прогалина і становить

перспективне поле наукового пошуку.

Мета і завдання дослідження. *Мета* статті – обґрунтувати теоретико-методичні засади професійно-особистісного розвитку слухачів дорослого віку в умовах військової освіти НГУ, а також модель психологічного супроводу освітнього процесу, інтегровану з андрагогічними технологіями навчання. *Завдання* дослідження: розкрити психологічний портрет дорослого слухача – офіцера курсів професійної військової освіти НГУ в умовах воєнного стану; обґрунтувати андрагогічний, акмеологічний та компетентнісний підходи як методологічну тріаду організації освітнього процесу для зазначеної категорії здобувачів; представити робочу типологію слухачів за рівнем службово-бойового досвіду та особистісно-професійних запитів; описати компоненти моделі психологічного супроводу та технології її реалізації; узагальнити досвід практичної роботи з понад 400 офіцерами; сформулювати методичні рекомендації для викладачів кафедр професійної військової підготовки.

Методи дослідження. Дослідження інтегрує якісну й описово-аналітичну стратегії. Теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння, систематизація і узагальнення наукової літератури з андрагогіки, психології особистості, військової педагогіки) застосовано для розкриття понятійного апарату, обґрунтування методологічної тріади (андрагогічний, акмеологічний, компетентнісний підходи) і побудови моделі психологічного супроводу освітнього процесу. Емпіричні методи (структуроване й включене педагогічне спостереження, неформалізовані співбесіди зі слухачами, контент-аналіз письмових рефлексій і зворотного зв'язку, аналіз результатів підсумкового оцінювання) реалізовано у форматі багаторічної педагогічної рефлексії викладацького складу кафедри професійної військової підготовки Центру післядипломної освіти Київського інституту НГУ.

Узагальнювальною базою став досвід роботи із понад 400 офіцерами тактичного рівня вищої військової освіти та офіцерами, призваними за мобілізацією, які впродовж останніх років пройшли курси професійної військової освіти. Дані оброблено методами якісної категоризації, виокремлення тематичних патернів та порівняльного аналізу за виокремленими типологічними групами слухачів. Дослідження є кейсовим, а його результати становлять аналітичні узагальнення практичного досвіду й слугують емпіричною базою для подальшої кількісної верифікації.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Методологічна тріада: андрагогічний, акмеологічний і компетентнісний підходи

Багатоаспектність порушеної проблеми зумовлює потребу в інтеграції кількох методологічних підходів, кожен з яких висвітлює свій вимір професійно-особистісного розвитку слухача-офіцера. Жоден з них окремо не охоплює явище повною мірою, натомість їхнє продумане поєднання утворює достатньо повну рамку аналізу.

Андрагогічний підхід, базований на ідеях М. Ноулза (Knowles, Holton, & Swanson, 2020) і розвинений у працях українських дослідників (Лук'янова, 2022; Лук'янова, 2025; Ничкало, 2020; Аніщенко, 2026; Вітченко, 2022), визнає дорослу людину рівноправним суб'єктом освітнього процесу, центрує увагу на досвіді як основному навчальному ресурсі, орієнтує на проблему й внутрішню мотивацію. У контексті військової освіти НГУ цей підхід дає змогу подолати інерцію класичної військово-педагогічної парадигми, орієнтованої на курсанта, та побудувати освітній процес відповідно до реального психологічного профілю дорослого слухача. Емпіричне підтвердження продуктивності андрагогічного підходу саме у роботі з досвідченими офіцерами наведено у дослідженні Т. Скоглунд і колег (Skoglund, Risan, & Johansen, 2025), яке є особливо

релевантним для нашої теми.

Акмеологічний підхід досліджує закономірності досягнення особистістю вершин професіоналізму в різні періоди дорослого життя. Його застосування до підготовки офіцерів НГУ дозволяє розглядати курс професійної військової освіти не як автономну освітню одиницю, а як етап у цілісній траєкторії професійно-особистісного зростання. Акмеологічна перспектива виводить на перший план питання індивідуального стилю діяльності, професійних деформацій (особливо актуальних після тривалої участі у бойових діях), ресурсів подальшого зростання офіцера. Важливо, що акмеологія розглядає вершини професіоналізму не як одномоментне досягнення, а як динамічний процес, що передбачає періоди підйому, стабілізації, кризи, нового підйому.

Компетентнісний підхід забезпечує операційну прив'язку освітнього процесу до конкретних професійних завдань офіцера. У сучасній системі військової освіти України цей підхід реалізовано через побудову освітніх програм на основі переліків загальних і фахових компетентностей, програмних результатів навчання, прив'язки до посадових інструкцій та військово-облікових спеціальностей. Компетентнісна логіка особливо релевантна для курсів професійної військової освіти, оскільки тут навчання за визначенням є цільовим, прикладним, спрямованим на розв'язання конкретних професійних задач.

Інтеграція трьох підходів реалізується так: компетентнісний підхід задає цільову рамку (які компетентності слухач має продемонструвати за результатами навчання), андрагогічний пояснює, як саме доросла людина опанує ці компетентності найефективніше (через рефлексію досвіду, проблемну орієнтацію, суб'єкт-суб'єктну взаємодію), акмеологічний вписує цей процес у довшу траєкторію професійного зростання офіцера, виявляє ресурси, ризики, перспективи. Психологічний супровід освітнього процесу будується на стику цих трьох підходів.

Психологічний портрет слухача дорослого віку у системі військової освіти НГУ

Аналіз практики організації курсів професійної військової освіти офіцерського складу НГУ на базі кафедри професійної військової підготовки Центру післядипломної освіти Київського інституту НГУ дозволяє виокремити ключові ознаки сучасного слухача, які істотно відрізняють його від традиційного об'єкта військово-педагогічного впливу – курсанта.

Передусім слухач курсу – це доросла людина у психологічному розумінні цього поняття. У термінологічному словнику Л. Лук'янової та О. Аніщенко (Лук'янова & Аніщенко, 2014) дорослість визначається як базова категорія андрагогіки, що передбачає наявність сформованої Я-концепції, відповідального самовизначення, здатності до самостійної регуляції власної життєдіяльності, наявність значущого життєвого та професійного досвіду. Офіцер – слухач курсу професійної військової освіти відповідає цим критеріям повною мірою, а часто й перевищує їх, оскільки його дорослість «загартована» унікальним досвідом виконання службово-бойових завдань. Дорослість такого слухача має істотну особливість, яку в класичних андрагогічних моделях навчання нечасто беруть до уваги. Йдеться про те, що вона значною мірою сформована у середовищі, де ціна помилки вимірюється життям і здоров'ям підлеглих та самого офіцера.

Не менш важливою характеристикою є вже сформована професійна ідентичність. Так, в офіцерів тактичного рівня вищої військової освіти вона побудована на досвіді командування підрозділами, прийняття рішень в умовах невизначеності, безпосередньої взаємодії з особовим складом. В офіцерів, призваних за мобілізацією,

професійна ідентичність є складнішою: цивільна професійна Я-концепція накладається на щойно сформовану військову, що нерідко спричиняє внутрішнє рольове напруження та потребу в його психологічному опрацюванні (Frankova et al., 2025). Якщо викладач кафедри не помічає цього напруження або трактує його як прояв непідготовленості слухача, продуктивна взаємодія стає неможливою.

Як відомо, слухач курсу – це особистість, чия особистісна динаміка безпосередньо детермінована досвідом війни. Йдеться не лише про можливі прояви бойового стресу, посттравматичних станів, реакції втрати, а й про складні процеси переосмислення життєвих смислів і цінностей, що у сучасній психології окреслюються категоріями посттравматичного зростання, акмеологічного «прориву» професійної самосвідомості. Концепція посттравматичного зростання, розроблена Р. Тедескі та Л. Калгун (Tedeschi & Calhoun, 2004), дедалі ширше застосовується українськими дослідниками для пояснення позитивних трансформацій особистості комбатантів після критичних життєвих ситуацій. У цьому контексті особливого значення набувають дослідження моральної готовності, феномену моральної травми й ціннісно-смислової динаміки офіцерів у сучасній війні (Осьодло & Будагьянц, 2023), а також міжнародні студії психологічної стійкості українських військовослужбовців (Boiko et al., 2026; Hyland et al., 2023). Слухач, який має досвід бойових дій, нерідко приходить на навчання з загостреним відчуттям сенсу професійної діяльності, критичним ставленням до формалізованих моделей навчання, з потребою системного осмислення пережитого.

Особливістю мотиваційного профілю слухача-офіцера є подвійна структура мотивації (Приходько, Колесніченко, & Мацегора, 2021). З одного боку, у досвіді практичної роботи кафедри професійної військової підготовки зафіксовано стійку тенденцію до високої мотивації слухачів на здобуття позитивної підсумкової оцінки. Це пояснюється прагматично: результати курсу безпосередньо впливають на кар'єрні перспективи, призначення на вищі посади, проходження атестації. З іншого боку, у переважної більшості офіцерів зберігається сильна внутрішня вмотивованість до опанування власне програмних результатів навчання, оскільки набуті компетентності розглядаються ними як умова виживання й ефективності у бойових і службово-бойових умовах. Для викладача-андрагога (Anishchenko, & Avsheniuk, 2025) така подвійна структура мотивації є ресурсом, але водночас потребує певного балансування: переважання прагматичної орієнтації загрожує формалізацією навчання, тоді як ігнорування системи оцінювання – зниженням академічної дисципліни.

Принципово важливою психологічною характеристикою є вимогливість слухача до прикладної релевантності навчального матеріалу. Доросла людина, відповідно до класичної андрагогічної моделі навчання М. Ноулза (Knowles, Holton, & Swanson, 2020), навчається задля розв'язання значущої проблеми й розраховує на негайне застосування набутих знань і вмінь. Для офіцера Національної гвардії України, який після завершення курсів повертається безпосередньо на посаду в бойових умовах, ця вимога набуває граничної гостроти. Будь-який складник освітньої програми, що не має очевидного зв'язку зі службово-бойовою діяльністю, сприймається як нераціональне використання часу й ресурсів. Це зобов'язує викладача постійно експлікувати зв'язок теоретичного матеріалу з реальною практикою – не як формальний риторичний прийом, а як змістовну вимогу до самого навчального матеріалу.

Робоча типологія слухачів за рівнем службово-бойового досвіду. Узагальнення практики роботи кафедри з понад чотирмастами офіцерами дозволяє запропонувати робочу типологію слухачів за рівнем і характером службово-бойового досвіду – типологію, корисну насамперед для диференціації освітніх стратегій. Вона не

претендує на статус психологічної класифікації, а слугує інструментом педагогічного планування. Запропонована типологія узгоджується з висновками О. Колесніченка (2019) щодо різних типів адаптації військовослужбовців до бойових умов.

Перший тип – офіцери з безпосереднім тривалим бойовим досвідом. Це слухачі, які виконували бойові завдання у складі підрозділів на лінії бойового зіткнення або у безпосередній близькості до неї, нерідко – у статусі командирів. Освітні запити цього типу слухачів зосереджені переважно на систематизації наявного досвіду, його теоретичному осмисленні, опануванні нових елементів управління підрозділами в сучасних умовах війни. Психологічна динаміка часто включає актуалізовану рефлексію пережитого, інколи – приховані прояви бойового стресу або постстресових станів, які потребують делікатного супроводу.

Другий тип – офіцери зі службово-бойовим досвідом без тривалої участі у бойових діях. Це слухачі, які виконують завдання з охорони важливих державних об'єктів, забезпечення громадського порядку, протидії диверсійно-розвідувальним групам, але без тривалого перебування у зонах активних бойових дій. Їхні освітні запити дещо інші: значущим є опанування новітніх форм і способів дій підрозділів, інтеграція досвіду інших підрозділів НГУ та Збройних Сил України, освоєння взаємодії в межах єдиної системи сил оборони.

Третій тип – офіцери, призвані за мобілізацією, з істотним цивільним професійним досвідом. Це слухачі, у яких військова професійна ідентичність ще формується, проте наявний потужний ресурс цивільних компетентностей (управлінських, технічних, юридичних, медичних, інженерних), що за коректного педагогічного супроводу стає опорою професійного зростання у війську. Їхні освітні запити фокусуються на швидкому опануванні специфічно військових компетентностей, інтеграції цивільного і військового досвіду, формуванні впевненості у новій професійній ролі.

Четвертий тип – офіцери, які поєднують ознаки попередніх типів (наприклад, мобілізовані офіцери з уже набутим бойовим досвідом). Цей тип найбільш динамічний і потребує найбільш індивідуалізованого підходу. Як правило, такі слухачі є цінним ресурсом навчальної групи – їхній особистий приклад інтеграції різнорідних досвідів є потужним мотиваційним фактором для решти аудиторії.

У таблиці 1 викладено робочу типологію слухачів курсів професійної військової освіти за рівнем службово-бойового досвіду.

Таблиця 1

Робоча типологія слухачів курсів професійної військової освіти з а рівнем службово-бойового досвіду

Тип слухача	Загальна характеристика	Провідні освітні запити	Психологічні акценти супроводу
Офіцери з безпосереднім тривалим бойовим досвідом	Виконували бойові завдання на лінії бойового зіткнення або поблизу неї, нерідко у статусі командирів підрозділів.	Систематизація й теоретичне осмислення набутого досвіду; опанування нових елементів управління підрозділами в сучасних умовах.	Актуалізована рефлексія пережитого; делікатний супровід можливих проявів бойового стресу, постстресових станів.

Тип слухача	Загальна характеристика	Провідні освітні запити	Психологічні акценти супроводу
Офіцери зі службово-бойовим досвідом без тривалої участі у бойових діях	Охорона важливих державних об'єктів, забезпечення громадського порядку, протидія диверсійно-розвідувальним групам поза зонами активних бойових дій.	Опанування новітніх форм і способів дій підрозділів; інтеграція досвіду інших підрозділів НГУ та ЗСУ; взаємодія в межах сил оборони.	Підтримання мотивації; запобігання професійному вигоранню; готовність до ускладнення завдань.
Офіцери, призвані за мобілізацією, з істотним цивільним професійним досвідом	Військова професійна ідентичність ще формується; наявний потужний ресурс цивільних компетентностей (управлінських, технічних, юридичних, медичних, інженерних).	Швидке опанування специфічно військових компетентностей; інтеграція цивільного й військового досвіду; формування впевненості у новій ролі.	Опрацювання рольового напруження; підтримка професійної самоідентифікації; визнання цінності цивільного досвіду як ресурсу.
Офіцери, які поєднують ознаки попередніх типів	Поєднують ознаки попередніх типів (наприклад, мобілізовані офіцери з уже набутим бойовим досвідом); найбільш динамічний тип.	Індивідуалізований підхід; використання особистого прикладу інтеграції різнорідних досвідів як ресурсу навчальної групи.	Максимально індивідуалізований супровід; залучення таких слухачів як носіїв досвіду й наставників для аудиторії.

Складено авторами особисто.

Виокремлення цих типів не передбачає формального розподілу слухачів у різні навчальні групи – у реальній практиці кафедри група майже завжди є змішаною. Натомість типологія дозволяє викладачеві гнучко варіювати приклади, кейси, рівень глибини теоретичних узагальнень, форми залучення слухачів до спільної роботи.

Андрагогічні принципи організації освітнього процесу

Класична андрагогічна модель навчання М. Ноулза (Knowles, Holton, & Swanson, 2020) будується на шести базових припущеннях щодо дорослого як суб'єкта навчання: потреба знати, навіщо вчитися; Я-концепція самостійної, відповідальної за власне навчання особистості; роль життєвого та професійного досвіду як основного навчального ресурсу; готовність вчитися, зумовлена реальними життєвими завданнями; орієнтація на проблему, а не на навчальний предмет; домінування внутрішньої мотивації над зовнішньою. У адаптації сучасних дослідників ці положення доповнюються принципами неперервності, контекстності, опертя на досвід, рефлексивності, спільної діяльності, актуалізації результатів навчання. Релевантність зазначених припущень саме до підготовки досвідчених офіцерів емпірично підтверджено у дослідженні Skoglund, Risan і Johansen (Skoglund, Risan, & Johansen, 2025), яке у багатьох аспектах корелює нашим спостереженням. Адаптуючи зазначені положення до умов підготовки офіцерів НГУ на курсах професійної військової освіти, доцільно виокремити такі засадничі принципи організації освітнього процесу.

Принцип пріоритету службово-бойового досвіду слухача. На відміну від класичної військової дидактики, де досвід курсанта розглядається як ще не сформований, у

роботі з офіцерами курсів цей досвід має визнаватися провідним змістовим ресурсом навчання. Завдання викладача – створити умови для рефлексивного опрацювання такого досвіду, його структурування та теоретичного осмислення.

Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Викладач кафедри професійної військової підготовки виступає не носієм єдино правильної істини, а партнером слухача у спільному пошуку розв'язань реальних службово-бойових проблем. У типовій навчальній групі курсу часто присутні офіцери з безпосереднім бойовим досвідом, який за окремими епізодами або типами завдань може перевищувати досвід викладача. Визнання цієї асиметрії та побудова взаємодії на засадах професійної поваги є умовами педагогічної ефективності.

Принцип проблемної орієнтації навчання. Замість послідовного викладу навчальної дисципліни – побудова занять навколо конкретних службово-бойових задач, розв'язання яких потребує синтезу знань з різних предметних галузей. Цей принцип особливо релевантний для офіцерів, призваних за мобілізацією, чий цивільний досвід може бути інтегрований у розв'язання військово-професійних задач.

Принцип рефлексивності. Рефлексія розглядається не як додатковий елемент, а як основний механізм перетворення безпосереднього досвіду на компетентність. Структуровані рефлексивні практикуми (письмові, групові, індивідуально-консультативні) мають бути вбудовані у логіку модуля, а не зводитися до фінального «підбиття підсумків». Концептуально це відповідає теорії трансформативного навчання J. Mezirow (Mezirow, 2018), яка пояснює механізми перебудови досвіду під впливом критичної рефлексії.

Принцип контекстної релевантності. Зміст, форми, приклади, кейси, навчальні матеріали мають максимально відповідати реальним умовам службово-бойової діяльності офіцерів НГУ. Це передбачає постійне оновлення дидактичного забезпечення з урахуванням найновішого досвіду війни, залучення офіцерів-інструкторів з бойовим досвідом, використання матеріалів реальних бойових епізодів (з дотриманням вимог щодо обмеження поширення службової інформації).

Принцип діалогічності та обміну досвідом. Значна частина освітнього потенціалу курсу професійної військової освіти реалізується у горизонтальній взаємодії слухачів – обговореннях, дискусіях, спільних розборах ситуацій. Завдання викладача – створити безпечне середовище для такого обміну та модерувати його у напрямі досягнення програмних результатів навчання.

Принцип індивідуалізації освітніх траєкторій. У межах єдиної освітньої програми доцільно передбачати варіативні модулі та індивідуальні завдання, що враховують посаду слухача, його військову спеціалізацію, наявний рівень компетентностей. Це особливо актуально з огляду на гетерогенність навчальних груп: на одному курсі можуть навчатися офіцери з істотно різним стажем, бойовим досвідом, освітнім бекграундом.

Ціннісно-смислова динаміка розвитку особистості слухача в умовах війни

Окремим виміром професійно-особистісного розвитку, який має бути врахований в організації освітнього процесу, є ціннісно-смислова сфера особистості офіцера-слухача. Війна як екзистенційне випробування істотно трансформує ієрархію цінностей військовослужбовця, його уявлення про сенс власної діяльності, про себе та своє місце у професійній спільноті. Практика свідчить, що у багатьох офіцерів-слухачів спостерігається посилення ідентифікації з військовою спільнотою, патріотичних, державницьких, моральних цінностей, а також актуалізація переосмислення значущості сімейних, дружніх, людських зв'язків. Водночас можливі й протилежні процеси: нестабільність емоційного стану (Kirkham, Wulunda, Aidman, Yucel, Wiley, & Albertella,

2025), вигорання, втрата сенсу, цинізм як захисна реакція на тривалу травматизацію (Hyland et al., 2023). Освітній процес на курсах професійної військової освіти потенційно є осердям конструктивної ціннісно-смислової роботи: грамотно побудоване обговорення професійно-етичних дилем, актуалізація героїчної традиції українського війська, осмислення особистих прикладів служіння формують підґрунтя для відновлення сенсу й ресурсу подальшої професійної діяльності (Осьодло & Будагьянц, 2023).

Принципово важливо, що така робота не повинна зводитися до риторичних кліше або формального виховного впливу. Дорослий слухач з бойовим досвідом миттєво розпізнає неправдиве звучання, формальне виконання, штучний пафос – і відкидає такий зміст як неавтентичний. Натомість справжня, чесна, професійно компетентна розмова про сенси, цінності, відповідальність викликає глибокий відгук і стає одним з найбільш запам'ятовуваних елементів курсу.

Психологічний супровід освітнього процесу: компоненти, технології

Виходячи з представленого психологічного портрета слухача та андрагогічних засад, психологічний супровід освітнього процесу на курсах професійної військової освіти офіцерів НГУ доцільно розглядати як інтегровану систему, що поєднує три взаємопов'язані компоненти: діагностичний, розвивальний і консультативно-підтримувальний.

Діагностичний компонент передбачає вхідне та поточне оцінювання психологічного стану і ресурсів слухача. У сучасній практиці НДЦ службово-бойової діяльності Національної академії НГУ напрацьовано достатній методичний інструментарій для такого оцінювання: методики дослідження психологічної готовності фахівця екстремального виду діяльності, опитувальники адаптаційного потенціалу особистості, шкали реактивної та особистісної тривоги, методики виявлення ознак дезадаптивності (Приходько, Колесніченко, & Мацегора, 2021; Колесніченко, 2019). Важливо, що діагностика на курсах професійної військової освіти має проводитися не з контрольною, а з консультативно-розвивальною метою: її результати слугують підставою для індивідуалізації освітньої траєкторії, а не для формальних адміністративних рішень. Конфіденційність результатів є невід'ємною умовою довіри слухача до процедури і до закладу освіти загалом.

Розвивальний компонент реалізується через систему психолого-педагогічних практикумів, тренінгів, рефлексивних сесій, інтегрованих у зміст основних навчальних дисциплін. Йдеться про розвиток професійно значущих якостей особистості офіцера: емоційної саморегуляції, стресостійкості, рішучості в умовах невизначеності, лідерських компетентностей, навичок надання першої психологічної допомоги підлеглим. Особливу увагу слід приділити роботі з ціннісно-смисловою сферою: для офіцера з бойовим досвідом актуалізація патріотичних, професійних і моральних цінностей є не риторичним прийомом, а реальним ресурсом професійної ефективності та психологічного благополуччя.

Консультативно-підтримувальний компонент передбачає створення системи індивідуальної психологічної допомоги слухачам, які мають ознаки бойового стресу, переживають реакції втрати, мають утруднення адаптації до освітнього середовища після перебування у зоні бойових дій. Тут принципово важливою є взаємодія між викладачем навчальної дисципліни та психологом, причому ця взаємодія має будуватися на принципі добровільності звернення слухача та конфіденційності його запиту. Жорстке адміністративне скерування до психолога у переважній більшості випадків викликає у дорослого слухача-офіцера спротив і не дає продуктивного результату. Натомість м'які форми пропозиції підтримки, доступність психолога у структурі курсу, забезпечення приватного простору для індивідуальної роботи створюють умови, за яких слухач сам

приймає рішення про звернення (Boiko et al., 2026).

Вважаємо за доцільне більш детально розглянути конкретні андрагогічні практики психологічного супроводу освітнього процесу, що довели ефективність у діяльності викладачів кафедри професійної військової підготовки. Так, *аналіз конкретних службово-бойових ситуацій* (кейс-метод у військово-професійному варіанті) передбачає, що слухачам пропонується розв'язати реалістичну професійну задачу, яка моделює умови службово-бойової діяльності. На відміну від класичних кейсів менеджерського типу, тут принциповою є наявність етичного, морально-психологічного виміру задачі: рішення офіцера має враховувати не лише тактичну доцільність, а й вплив на особовий склад, цивільне населення, довгострокові наслідки для виконання завдань підрозділу.

Коучингові техніки індивідуальної роботи передбачають адаптацію елементів професійного коучингу до формату індивідуальних консультацій викладача зі слухачем щодо його професійного зростання, постановки кар'єрних цілей, опрацювання утруднень. Принципово, що коуч-позиція передбачає не надавання готових порад, а супровід власного пошуку слухача – що відповідає базовому принципу андрагогіки.

Проблемно орієнтовані семінари вибудовуються навколо реальної проблеми, з якою стикається або стикатиметься слухач у службово-бойовій діяльності. Теоретичний матеріал не подається на початку, а виводиться у процесі обговорення як необхідний інструмент розв'язання проблеми. Важливо, що формулювання проблеми має бути достатньо складним, щоб не зводитися до однозначно правильної відповіді, але й достатньо конкретним, щоб не розпорошуватися у загальних міркуваннях.

Структурована групова *рефлексія* службово-бойового досвіду здійснюється у форматі модерованих сесій (за моделями типу After Action Review, які паралельно адаптуються у системі Збройних Сил України та НГУ під час навчання за стандартами НАТО). Слухачі послідовно реконструюють реальний епізод службово-бойової діяльності, аналізують прийняті рішення, виявляють критичні точки, окреслюють висновки для подальшої практики. Психологічний ефект полягає у переведенні травматичного або складного досвіду в категорію професійного навчального ресурсу.

Рефлексивні щоденники професійного розвитку є інструментом, що поєднує функції навчальної рефлексії та психологічної саморегуляції. Слухачам пропонується вести структуровані записи протягом курсу за визначеними рубриками (нове знання – приклад застосування у моїй практиці – нерозв'язані питання – план дій після завершення курсу). Такий формат сприяє не лише систематизації набутого, а й формуванню звички професійної саморефлексії, що є цінною й після завершення курсу.

Психоедукаційні модулі з основ психічного здоров'я та психологічної безпеки розгортають базові уявлення офіцерів про природу бойового стресу, типові реакції на травматичні події, способи самодопомоги та допомоги підлеглим. Такі модулі мають подвійну функцію: підвищують професійну компетентність офіцера як командира, відповідального за морально-психологічний стан особового складу, і забезпечують елементи особистої психопрофілактики (Frankova et al., 2025).

Узагальнення практичного досвіду

Описані теоретико-методичні засади відпрацьовано у практичній діяльності кафедри професійної військової підготовки Центру післядипломної освіти Київського інституту НГУ в роботі з різнорідним контингентом, який упродовж останніх років становив понад чотириста офіцерів. До нього увійшли як офіцери тактичного рівня вищої військової освіти, що прибували на курси з підрозділів бойового та небойового складу, так і офіцери, призвані за мобілізацією, з різним рівнем попередньої військової підготовки. Систематизація викладацьких спостережень, неформальних бесід зі

слухачами, аналізу результатів підсумкового оцінювання та зворотного зв'язку дозволяє виокремити кілька стійких тенденцій.

Спостерігається стабільно висока мотивація слухачів до отримання позитивної підсумкової оцінки. Прагматична орієнтація на оцінювання як інструмент кар'єрного просування є фактом, який доцільно враховувати, а не «долати». За коректного педагогічного менеджменту оцінювання саме стає каналом, через який забезпечується системне опанування програмних результатів навчання: чіткі, релевантні, контекстно прив'язані критерії оцінювання спрямовують зусилля слухачів у потрібне русло. Водночас фіксується високий рівень внутрішньої вмотивованості до набуття саме тих компетентностей, які слухач передбачає застосовувати на наступній посаді або у наявних умовах виконання завдань. Це підтверджує застосовність ключового положення андрагогіки про орієнтацію дорослого на негайне практичне застосування результатів навчання.

Чітко простежується запит слухачів на горизонтальний обмін досвідом. Найвищу оцінку у зворотному зв'язку традиційно отримують заняття, у структурі яких передбачено простір для обговорення реальних ситуацій з практики самих слухачів, з опорою на компетентну модерацію викладача. Натомість лекційно-монологічний формат, особливо без урахування рівня попередньої підготовки аудиторії, оцінюється значно нижче й зумовлює зниження залученості. Це узгоджується з результатами емпіричних досліджень андрагогічного підходу у військовій освіті інших країн (Skoglund, Risan, & Johansen, 2025).

У процесі дослідження виявлено, що офіцери з безпосереднім бойовим досвідом часто перебувають у стані актуалізованої професійної рефлексії. Вони мають внутрішню потребу осмислити власний досвід, співвіднести його з теоретичними моделями, отримати фахову експертну оцінку. Курс професійної військової освіти, за умови належної організації, стає для них джерелом нових знань і системного опрацювання набутого досвіду. Це формує особливе освітнє середовище, в якому андрагогічні й психогігієнічні функції освіти взаємодоповнюють одна одну.

Окремою тенденцією є потреба офіцерів, призваних за мобілізацією, у психологічній підтримці інтеграції цивільного та військового професійного досвіду. Раніше набуті управлінські, технічні, гуманітарні компетентності за коректного педагогічного супроводу стають ресурсом для виконання військово-професійних завдань. Натомість ігнорування цього пласту досвіду провокує знецінення особистості слухача, зниження мотивації, формальне ставлення до навчання.

Підтвердилася також гіпотеза про значущість викладача-андрагога як ключового фактора ефективності освітнього процесу. У зворотному зв'язку слухачів послідовно високо оцінюються ті викладачі, які поєднують глибоку фахову компетентність із готовністю до партнерського діалогу, повагою до досвіду слухачів, здатністю модерувати обговорення без надмірного директивного втручання.

Рекомендаційний вимір результатів дослідження

На основі викладеного вище сформульовано низку рекомендацій для викладачів кафедр професійної військової підготовки та інших суб'єктів освітнього процесу на курсах професійної військової освіти офіцерів НГУ. Запропоновано:

- Здійснювати вхідну діагностику слухачів не лише за традиційними показниками професійної підготовки, а й з урахуванням бойового досвіду, освітніх потреб, мотивації, психологічного стану; результати використовувати для індивідуалізації освітніх траєкторій, а не для формального розподілу.
- Формувати зміст занять навколо реальних службово-бойових проблем, з якими стикається або стикатиметься слухач, а не за логікою послідовного викладу

академічної дисципліни. Теоретичний матеріал вводити як інструмент розв'язання проблеми, а не як самоцінну сутність.

- Інтегрувати рефлексивні практики у структуру навчальних модулів. Використовувати формати структурованої групової рефлексії, рефлексивних щоденників, індивідуальних рефлексивних есе.
- Вибудовувати взаємодію зі слухачами на засадах партнерства та професійної поваги, визнаючи їхній досвід як значущий навчальний ресурс. Уникати директивно-настановного стилю, не виправданого реальною педагогічною ситуацією. Водночас доцільно підтримувати необхідну військову дисципліну освітнього процесу – без цього партнерство переходить у втрату керованості заняття.
- Забезпечувати системний психологічний супровід освітнього процесу, включно з конфіденційними консультаціями, тренінгами стресостійкості та саморегуляції, заняттями з основ першої психологічної допомоги. Доцільно інтегрувати психологів у педагогічну команду, а не залишати його у позиції «зовнішнього спеціаліста».
- Систематично оновлювати дидактичне забезпечення з урахуванням найновішого досвіду бойових дій, у співпраці з офіцерами, які мають релевантний бойовий досвід, та з НДЦ службово-бойової діяльності НА НГУ. Доцільно створити процедуру швидкого включення нового бойового досвіду у зміст занять – без тривалих узгоджень, які знецінюють його актуальність.
- Цілеспрямовано розвивати андрагогічну компетентність викладацького складу кафедри через систему методичних семінарів, обмін досвідом, ознайомлення з працями вітчизняних дослідників освіти дорослих (передусім – Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України). Рекомендовано розглядати андрагогічну підготовку викладача як обов'язкову складову професійного розвитку цільової групи.
- Упроваджувати оцінювання не лише як інструмент контролю, а як механізм спрямування навчальної активності слухачів. Критерії оцінювання мають бути прозорими, релевантними реальним професійним завданням, орієнтованими на демонстрацію компетентностей у контексті, а не на відтворення нормативних формулювань.
- Передбачати у структурі курсів формати для горизонтальної взаємодії слухачів – кейс-сесії, групові обговорення, спільні розбори ситуацій. Доцільно розглядати таку взаємодію не як «розвантажувальний» елемент, а як повноцінний освітній формат, що потребує спеціальної модераційної компетентності викладача.
- Здійснювати моніторинг професійних траєкторій випускників, використовувати отримані дані для подальшого вдосконалення освітніх програм.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Виконане дослідження вирішує конкретне наукове завдання: інтегрує андрагогічний інструментарій і психологічний супровід в єдину модель освітнього процесу для дорослої категорії слухачів – офіцерів НГУ. Це уможливлює подолання інерції військово-педагогічної парадигми, орієнтованої на курсанта, у роботі з контингентом, який якісно інший за віком, досвідом, мотивацією й особистісним статусом.

За результатами наукового пошуку здійснено: теоретичне обґрунтування методологічної тріади на основі андрагогічного, акмеологічного й компетентнісного підходів, яка дозволяє системно описати освітній процес курсу професійної військової освіти; побудову робочої типології слухачів за рівнем службово-бойового досвіду як інструменту педагогічного планування; обґрунтування моделі психологічного супроводу як інтегрованої системи з діагностичним, розвивальним і консультативно-підтримувальним компонентами; адаптацію андрагогічних принципів навчання до

специфіки військової освіти; формулювання методичних рекомендацій, придатних для безпосереднього застосування викладачами кафедр професійної військової підготовки.

Обґрунтовано практичну продуктивність запропонованих теоретичних положень та освітніх ініціатив на прикладі роботи з контингентом, що налічує понад чотириста офіцерів. Виявлено, зокрема, такі стійкі закономірності: подвійний характер мотивації слухачів (прагматична орієнтація на оцінювання співіснує з внутрішньою вмотивованістю до опанування результатів навчання); провідна роль горизонтального обміну досвідом у структурі ефективного заняття; критична залежність якості освітнього процесу від андрагогічної компетентності викладача; принципова непродуктивність директивно-адміністративного підходу до психологічного супроводу дорослого слухача-офіцера. Висновки узгоджуються з міжнародними даними щодо застосування андрагогічних принципів у військовій освіті (Skoglund, Risan, & Johansen, 2025).

Перспективи подальших розвідок убачаємо у верифікації моделі засобами стандартизованої психодіагностики; розробленні програми підвищення андрагогічної компетентності викладачів та інструментів її оцінювання; дослідженнях ефективності курсів через відстеження професійних траєкторій випускників; компаративних студіях систем підготовки офіцерів за кордоном.

Список використаних джерел

Аніщенко, О.В. (2026). Андрагогічні засади професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах неформальної та інформальної освіти: За результатами наукової доповіді на засіданні Президії НАПН України, 19 лютого 2026 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 8(1), 1–10. https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8115

Вітченко, А.О. (2022). Особливості освітньо-професійної підготовки слухачів ВВНЗ на засадах військової андрагогіки. *Військова освіта*. 42(2), 100–110. https://doi.org/10.33099/2617-1783/2020-2/100-110

Колесніченко, О.С. (2019). Типи адаптації військовослужбовців до виконання службово-бойових завдань в бойових умовах. *Український психологічний журнал*, 1(11), 130–140. https://doi.org/10.17721/upj.2019.1(11).10

Лук'янова, Л. (2022). Точність і достовірність андрагогічних досліджень: імплікації для практики. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 22(2), 9–24. https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.9-24

Лук'янова, Л. (2025). Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та за кордоном: монографія. 2-ге вид., змін і допов. Київ: Талком, 592 с.

Лук'янова, Л. (2026). Андрагогічний вимір професійної діяльності викладачів вищих військових навчальних закладів: результати емпіричного дослідження. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: педагогічні науки, 45(2), 133–158.

Лук'янова, Л. Б., & Аніщенко, О. В. (2014). *Освіта дорослих*: короткий термінологічний словник. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7697/

Лук'янова, Л.Б., Аніщенко, О.В., Баніт, О.В., Радомський, І.П., & Самко, А.М. (2022). Хронологія фактів і подій з історії розвитку освіти дорослих в Україні (1991–2022 рр.). *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 22(2), 214–229. https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.214-229

Ничкало, Н.Г. (2020). Наукове забезпечення розвитку освіти дорослих в Україні: Наукова доповідь на загальних зборах НАПН України 20 листопада 2020 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України 2(2), 1-14. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-1-1

Осьодло, В. І., & Будагьянц, Л. М. (2023). Сучасні контексти концепту моральної готовності військовослужбовців. *Вісник Національного університету оборони України*, 73(3), 106–114. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-73-3-106-114

Приходько, І. І., Колесніченко, О. С., & Мацегора, Я. В. (2021). Мотивація

військовослужбовців до діяльності в екстремальних умовах: систематизація досліджень. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 2(2), 69–85. https://doi.org/10.52363/dcpp-2021.2.7

Шевченко, В., Шамрук, О., Моргун, Я., & Круглов, С. (2026). Роль військових психологів у формуванні психологічної готовності військовослужбовців бригад оперативного призначення НГУ до виконання бойових завдань. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Психологія»*, 5(57), 4138–4149. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-5(57)-4138-4149

Anishchenko, O., & Avsheniuk, N. (2025). Chapter 8 «Andragogues' Professional Standard in Ukraine: Political and Educational Vision under Martial Law». In *Adult Educators in the Face of Crises in Europe*. Leiden, The Netherlands: Brill. 146–161. https://doi.org/10.1163/9789004747982_008

Boiko, D. I., Shkodina, A. D., Zhyvotovska, L. V., & Vasylyk, V. S. (2026). Psychological flexibility and rigidity among Ukrainian military personnel with post-traumatic stress disorder and adjustment disorder. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 39, 100972. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2025.100972

Kirkham, R., Liu C., Wulundari, T., Aidman, E., Yucel, M., Wiley, J., & Albertella, L. (2025). Emotion Regulation and Coping in Active Military Personnel: A Systematic Review. Stress Health. 41(3):e70036. https://doi.org/10.1002/smi.70036

Frankova, I., Klochkov, V., Pyvovarenko, M., Hukovskyy, O., Zohar, J., & Vermetten, E. (2025). Psychological resilience in trench warfare: Leveraging mental health frameworks for Ukrainian soldiers. *Neuroscience Applied*, 4, 105528. https://doi.org/10.1016/j.nsa.2025.105528

Hyland, P., Vallières, F., Shevlin, M., Karatzias, T., Ben-Ezra, M., McElroy, E., Vang, M. L., Lorberg, B., & Martsenkovskyi, D. (2023). Psychological consequences of war in Ukraine: Assessing changes in mental health among Ukrainian parents. *Psychological Medicine*, 53(15), 7466–7474. https://doi.org/10.1017/S0033291723000818

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2020). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (9th ed.). *Routledge*. https://doi.org/10.4324/9780429299612

Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. In K. Illeris (Ed.), Contemporary theories of learning: Learning theorists … in their own words (2nd ed., pp. 114–128). *Routledge*. https://doi.org/10.4324/9781315147277-8

Skoglund, T. H., Risan, P., & Johansen, R. B. (2025). Andragogy in a military leadership course. *European Journal of Education Studies*, 12(3), 1–18. https://doi.org/10.46827/ejes.v12i3.5866

Tedeschi, R.G., & Calhoun, L.G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01

References (translated and transliterated)

Anishchenko, O.V. (2026). Andrahohichni zasady profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv vyshchoi osvity v umovakh neformalnoi ta informalnoi osvity: Za rezultatamy naukovoi dopovidi na zasidanni Prezydii NAPN Ukrainy, 19 liutoho 2026 r. [Andragogical foundations of professional development of academic and teaching staff in higher education institutions under conditions of non-formal and informal education: Based on the results of the scientific report at the meeting of the Presidium of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, February 19, 2026]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 8(1), 1–10. https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8115 [in Ukrainian].

Kolesnichenko, O. S. (2019). Typy adaptatsii viiskovosluzhbovtsiv do vykonannia sluzhbovo-boiovykh zavdan v boiovykh umovakh [Types of adaptation of servicemen to fulfilment of service and combat tasks in combat conditions]. *Ukrainskyi psykholohichnyi zhurnal*, 1(11), 130–140. https://doi.org/10.17721/upj.2019.1(11).10 [in Ukrainian].

Luk'ianova, L. (2022). Tochnist' i dostovirnist' andrahogichnykh doslidzhen': implikatsii dlia praktyky [Accuracy and reliability of andragogic research: implications for practice]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 22(2), 9–24. https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.9-24 [in

Ukrainian].

Lukianova, L. (2025). Osvita doroslykh: suchasni stratehii i praktyky v Ukraini ta za kordonom [Adult education: co ntemporary strategies and practices in Ukraine and abroad] (2-he vyd.). Talkom [in Ukrainian].

Luk'yanova, L. (2026). Andrahohichnyy vymir profesiynoyi diyal'nosti vykladachiv vyshchykh viys'kovykh navchal'nykh zakladiv: rezul'taty empirychnoho doslidzhennya [Andragogical dimension of professional activity of higher military education institution teachers: results of an empirical study]. *Zbirnyk naukovykh prats' Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoï sluzhby Ukrayiny*. Seriya: pedahohichni nauky, 45(2), 133–158 [in Ukrainian].

Lukianova, L. B., & Anishchenko, O. V. (2014). *Osvita doroslykh*: *korotkyi terminolohichnyi slovnyk* [Adult education: a brief terminological dictionary]. Kyiv; Nizhyn: PP Lysenko M. M. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7697/ [in Ukrainian].

Lukianova, L.B., Anishchenko, O.V., Banit, O.V., Radomskyi, I.P., & Samko, A.M. (2022). Khronolohiia faktiv i podii z istorii rozvytku osvity doroslykh v Ukraini (1991–2022) [Chronology of facts and events from the history of the development of adult education in Ukraine (1991–2022)]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 22(2), 214–229. https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.214-229 [in Ukrainian].

Nychkalo, N. H. (2020). Naukove zabezpechennya rozvytku osvity doroslykh v Ukrayini [Scientific support of adult education development in Ukraine]: Naukova dopovid' na zahal'nykh zborakh NAPN Ukrayiny 20 lystopada 2020 r. Visnyk Natsional'noyi akademiyi pedahohichnykh nauk Ukrayiny, 2(2), 1–14. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-1-1

Osiodlo, V. I., & Budahiants, L. M. (2023). Suchasni konteksty kontseptu moralnoi hotovnosti viiskovosluzhbovtsiv [Contemporary contexts of the concept of moral readiness of servicemen]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 73(3), 106–114. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-73-3-106-114 [in Ukrainian].

Prykhodko, I.I., Kolesnichenko, O.S., & Matsehora, Ya.V. (2021). Motyvatsiia viiskovosluzhbovtsiv do diialnosti v ekstremalnykh umovakh: systematyzatsiia doslidzhen [Motivation of servicemen for activities in extreme conditions: systematisation of research]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii*, 2(2), 69–85. https://doi.org/10.52363/dcpp-2021.2.7 [in Ukrainian].

Shevchenko, V., Shamruk, O., Morgun, Ya., & Kruglov, S. (2026). Rol' viys'kovykh psykholohiv u formuvanni psykholohichnoyi hotovnosti viys'kovosluzhbovtsiv bryhad operatyvnoho pryznachennya NHU do vykonannya boyovykh zavdan'. Naukovi innovatsiyi ta peredovi tekhnolohiyi. Seriya «Psykholohiya». https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-5(57)-4138-4149 [in Ukrainian].

Vitchenko, A.O. (2022). Osoblyvosti osvitn'o- profesiynoyi pidhotovky slukhachiv VVNZ na zasadakh viys'kovoyi andrahohiky [Features of educational and professional training of military higher education institution students on the basis of military andragogy]. *Viys'kova osvita*. Natsional'nyy universytet oborony Ukrayiny imeni Ivana Chernyakhovs'koho, Kyiv, Ukrayina, 42(2), 100–110. https://doi.org/10.33099/2617-1783/2020-2/100-110 [in Ukrainian].

Отримано / Received: 11.05.2026.
Прорецензовано / Revised: 15.06.2026.
Схвалено до друку / Accepted: 26.06.2026.
Опубліковано / Published: 30.06.2026.

АВТОРСЬКІ ДЕКЛАРАЦІЇ

Етична політика

Автор(и) підтверджує(ють), що під час підготовки та подання статті було дотримано положень Етичної політики журналу, а також загальноприйнятих принципів академічної доброчесності відповідно до рекомендацій COPE (Committee on Publication Ethics).

Політика конфлікту інтересів

Автор(и) заявляє(ють), що не має(ють) жодного фактичного чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати, інтерпретацію або виклад матеріалів дослідження.

РОЗДІЛ ІІІ

ОСВІТА ДОРОСЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Цитування:
Лук'янова, Л. Б. (2026). Структурні моделі підготовки андрагогів у системі вищої освіти: досвід Німеччини в контексті українських реалій. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 1*(29), 172–186. https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.172-186

УДК 378.091.2:374(430+477)
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.172-186

СТРУКТУРНІ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ АНДРАГОГІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКИХ РЕАЛІЙ

Лук'янова Лариса Борисівна, *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*

Lukianova Larysa*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member (Academician) of the NAES of Ukraine, Director of the Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine*

ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-0982-6162
E-mail: larysa.lukianova@gmail.com

Анотація. *У статті здійснено аналіз структурних моделей підготовки андрагогів у системі вищої освіти Німеччини в контексті можливостей адаптації конструктивних ідей цього досвіду до українських реалій. Розкрито особливості професіоналізації фахівців у сфері освіти дорослих у німецькому освітньому просторі, охарактеризовано сучасні тенденції розвитку магістерських програм з освіти дорослих і навчання впродовж життя. На основі аналізу офіційних описів освітніх програм університетів Німеччини виокремлено чотири рівні спеціалізації підготовки у сфері освіти дорослих та обґрунтовано типологію моделей підготовки андрагогів: спеціалізовану, змішану та інтегровану. У дослідженні визначено критерії порівняльного аналізу програм підготовки андрагогів, зокрема статус андрагогіки у структурі програми, рівень спеціалізації, змістову структуру, професійну спрямованість, практичну складову, міждисциплінарність, кар'єрну орієнтацію випускників і формат професіоналізації. На основі цих критеріїв проаналізовано магістерські програми Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Goethe-Universität Frankfurt am Main та Freie Universität Berlin. Встановлено, що система підготовки андрагогів у Німеччині характеризується структурною варіативністю, міждисциплінарністю та гнучкістю освітніх траєкторій. Доведено, що інтегрована модель є найбільш поширеною, тоді як спеціалізовані програми забезпечують вищий рівень професійної спрямованості та ранньої професіоналізації. Обґрунтовано значення німецького досвіду для розвитку системи підготовки андрагогів в Україні, зокрема в контексті впровадження компетентнісного підходу, посилення практичної*

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Лук'янова Л., 2026

складової, розвитку міждисциплінарності та формування гнучких освітніх моделей у сфері освіти дорослих.

Ключові слова: *андрагог; підготовка андрагогів; освіта дорослих; структурні моделі; магістерські програми; професіоналізація.*

STRUCTURAL MODELS OF ANDRAGOGUE TRAINING IN HIGHER EDUCATION: GERMAN EXPERIENCE IN THE CONTEXT OF UKRAINIAN REALITIES

Abstract. *The article analyzes structural models of andragogue training in the German higher education system in the context of adapting constructive ideas from this experience to Ukrainian realities. The study reveals the peculiarities of professionalization of adult education specialists within the German educational space and characterizes current trends in the development of master's programmes in adult and lifelong learning education. Based on the analysis of official descriptions of educational programmes at German universities, four levels of specialization in adult education training were identified, and a typology of andragogue training models was substantiated, including specialized, mixed, and integrated models. The study determines the criteria for the comparative analysis of andragogue training programmes, including the status of andragogy within the programme structure, level of specialization, content structure, professional orientation, practical component, interdisciplinarity, graduates' career orientation, and format of professionalization. On the basis of these criteria, the master's programmes of Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Goethe University Frankfurt am Main, and Freie Universität Berlin were analyzed. It was found that the system of andragogue training in Germany is characterized by structural variability, interdisciplinarity, and flexibility of educational trajectories. The study demonstrates that the integrated model is the most widespread, whereas specialized programmes provide a higher level of professional orientation and early professionalization. The significance of German experience for the development of andragogue training in Ukraine is substantiated, particularly in the context of implementing a competence-based approach, strengthening the practical component, developing interdisciplinarity, and creating flexible educational models in the field of adult education.*

Key words: *andragogue; andragogue training; structural models; master's programmes; interdisciplinarity; professionalization.*

Постановка проблеми, її актуальність. Сучасні соціально-економічні трансформації, динамічний розвиток ринку праці й утвердження концепції навчання впродовж життя зумовлюють зростання ролі освіти дорослих як самостійного напряму освітньої діяльності (Brandi, Hodge, Hoggan-Kloubert, Milana, & Morris, 2025; Egetenmeyer, Schmidt-Lauff, Boffo, 2017). У цьому контексті особливої актуальності набуває підготовка фахівців, здатних ефективно взаємодіяти з дорослою аудиторією та враховувати її професійні, соціальні й особистісні потреби. У країнах Європейського Союзу, зокрема в Німеччині, сформувалася розвинена система освіти дорослих, що базується на науково обґрунтованих підходах до професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з різними категоріями дорослих.

Для України проблема підготовки андрагогів є особливо актуальною у зв'язку з розвитком системи освіти дорослих, потребами перекваліфікації населення, інтеграцією у європейський освітній простір, необхідністю забезпечення якості освітніх послуг для різних категорій населення. Попри наявність окремих досліджень і практик, система підготовки фахівців для цієї сфери в Україні залишається недостатньо інституціоналізованою та потребує подальшого вивчення з урахуванням кращих ідей зарубіжних практик.

Звернення до німецького досвіду є доцільним з огляду на сформовану систему підготовки андрагогів, що характеризується гнучкістю, міждисциплінарністю та відповідністю сучасним європейським тенденціям розвитку освіти дорослих.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У німецькій науковій традиції підготовка андрагогів розглядається як складний багатовимірний процес, що поєднує професіоналізацію, розвиток компетентностей і функціонування в межах інституційних рамок освіти дорослих. Класичні підходи, представлені працями R. Tippelt, W. Gieseke, D. Nittel та E. Nuissl, заклали підґрунтя для розуміння освіти дорослих як самостійної професійної сфери (Tippelt & von Hippel, 2010; Gieseke, 2015; Nittel & Seltrecht, 2013; Nuissl & Lattke, 2008).

У цих та інших дослідженнях увага приділяється формуванню професійної ідентичності андрагога, структурі освітніх програм, а також формуванню й розвитку професійних компетентностей. Водночас сучасні наукові розвідки актуалізують нові аспекти підготовки андрагогів, акцентуючи увагу на європейському досвіді реагування на кризові явища в освіті дорослих (Jõgi, Zarifis, Lattke, & Gravani, 2025), а також викликах, пов’язаних із трансформаціями ринку праці, цифровізацією освіти, індивідуалізацією освітніх траєкторій тощо. Зокрема, R. Tippelt (2018) та B. Käpplinger (2016) розглядають підготовку андрагогів як процес, що інтегрує академічну освіту, формування професійних компетентностей і набуття практичного досвіду. У цьому контексті W. Gieseke (2010) підкреслює, що професіоналізація охоплює розвиток професійної ідентичності, інтеграцію теоретичної та практичної підготовки, а також формування компетентнісного підґрунтя діяльності андрагога. Окремий пласт становлять дослідження трансформації підготовки андрагогів у контексті європейських освітніх реформ. Так, H. Stock (2005) аналізує зміни у структурі та змісті підготовки фахівців у сфері освіти дорослих у Німеччині в умовах Болонського процесу, зокрема посилення професіоналізаційної спрямованості програм на прикладі Humboldt-Universität zu Berlin.

Сучасні підходи до підготовки андрагогів також враховують тенденції індивідуалізації навчання, цифрової трансформації освіти. Зокрема, S. Schmidt-Lauff (2023) обґрунтовує значення часової та біографічної організації навчання дорослих, підкреслюючи нелінійність як властивість освітніх траєкторій; J. Schrader (2021) аналізує проблеми якості та ефективності освітніх програм у контексті цифровізації та освітньої політики, що розширює традиційне розуміння підготовки андрагогів за рахунок включення цифрових компетентностей і нових форматів навчання.

Попри значну кількість досліджень, присвячених підготовці педагогічного персоналу для роботи з різними категоріями дорослих, можна виокремити низку наукових прогалин, що актуалізують значення порушеної проблеми. Передусім зазначимо, що дослідження переважно зосереджені на окремих аспектах підготовки (компетентностях, професіоналізації, змісті), тоді як системне узагальнення структурних моделей підготовки андрагогів у науковій літературі практично відсутнє. Здійснений науковцями аналіз здебільшого має теоретичний або описовий характер, тоді як конкретні магістерські програми рідко стають об’єктом цілеспрямованого дослідження. Також, попри наявність праць щодо європейських підходів до освіти дорослих, в українській науковій та освітній практиці адаптація німецького досвіду підготовки андрагогів залишається недостатньо системною й має фрагментарний характер.

Мета і завдання дослідження. *Мета* – здійснити порівняльний аналіз моделей підготовки андрагогів у системі вищої освіти Німеччини (на прикладі програм Humboldt-Universität zu Berlin, Goethe University Frankfurt та Free University of Berlin). *Завдання* полягають в обґрунтуванні критеріїв порівняльного аналізу моделей підготовки андрагогів у Німеччині, виокремленні їхніх ключових особливостей, обґрунтуванні можливостей адаптації конструктивних ідей німецького досвіду до українських реалій.

Методи дослідження. Дослідження ґрунтується на поєднанні якісних і кількісних методів наукового аналізу. Якісні методи передбачали теоретичний, структурно-змістовий та порівняльно-педагогічний аналіз наукових джерел, офіційних описів магістерських програм і навчальних планів університетів Німеччини у сфері освіти дорослих, що дало змогу створити типологію моделей підготовки андрагогів, визначити рівень спеціалізації програм та характер професіоналізації. Кількісні методи використовувалися для узагальнення та систематизації даних щодо структури освітніх програм, обсягів навчального навантаження (ECTS), співвідношення теоретичних, практичних і дослідницьких компонентів, а також для класифікації програм за рівнем спеціалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Німеччині сформувалася двоступенева система підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими, що відповідає загальноєвропейській моделі вищої освіти та передбачає навчання на рівнях бакалаврату і магістратури. Сучасні освітні програми ґрунтуються на оновленому базовому навчальному стандарті (*Kerncurriculum Erziehungswissenschaft*, 2024), розробленому Німецьким товариством педагогічних наук (DGfE) (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2024). Цей документ забезпечує узгодження змісту підготовки фахівців у різних університетах, сприяє академічній мобільності студентів і професіоналізації педагогічної діяльності у сфері освіти дорослих та продовженої освіти.

Формування кафедр освіти дорослих і запровадження спеціальностей із підготовки педагогічного персоналу для сфери Erwachsenenbildung у Німеччині розпочалося із середини 1960-х років і розглядається сучасними німецькими дослідниками як важливий етап академічної професіоналізації андрагогіки (Schüßler & Egetenmeyer, 2018). Наразі в університетах Німеччини функціонує близько 20 магістерських програм, пов’язаних із підготовкою фахівців для роботи з дорослими. Водночас лише незначна частина з них містить у своїй назві безпосередні позначення «освіта дорослих», «освіта впродовж життя» або «безперервна освіта», що формально вказують на відповідну сферу підготовки. Однак наявність таких позначень у назві програми не завжди повною мірою відображає її зміст і характер професійної підготовки, оскільки програми можуть відрізнятися рівнем спеціалізації, ступенем інтеграції із суміжними галузями та професійною спрямованістю. Частина з них включає освіту дорослих як профіль, спеціалізацію або окремий модуль, що забезпечує формування компетентностей, необхідних для професійної діяльності у сфері освіти дорослих.

На основі аналізу назв освітніх програм та їхньої загальної спрямованості здійснено класифікацію підготовки у сфері освіти дорослих, що дозволило виокремити чотири рівні спеціалізації. Відповідні рівні та приклади університетів, де реалізуються такі програми, наведено в таблиці 1. Класифікація має аналітичний характер і ґрунтується на узагальненні офіційних описів освітніх програм, їхніх назв, профілів та заявлених цілей підготовки.

Таблиця 1

Програми підготовки у сфері освіти дорослих в університетах Німеччині

Рівень спеціалізації	Типові назви програм	Університети (приклади)
Високий рівень спеціалізації	«Освіта дорослих і навчання впродовж життя»; «Освіта дорослих і безперервна освіта»	Julius-Maximilians-Universität Würzburg; Humboldt-Universität zu Berlin
Спеціалізована	«Освіта дорослих і підвищення кваліфікації»; «Освіта дорослих і безперервна освіта»	University of Bamberg; Otto von Guericke University Magdeburg; University of Duisburg-Essen
Помірна / часткова спеціалізація	«Освітні науки (освіта дорослих)»; «Освітні науки: навчання впродовж життя»	Goethe University Frankfurt; Leibniz University Hannover; University of Augsburg та ін.
Інтегрована	«Освітні науки» з модулями або вибірковими курсами з освіти дорослих; «Освітні науки (безперервна освіта)»; «Освітні науки (навчання впродовж життя)»	University of Cologne; Free University of Berlin; University of Hamburg; University of Bremen та ін.

Джерело: укладено автором особисто на основі аналізу офіційних описів магістерських програм університетів Німеччини (Humboldt-Universität zu Berlin, n.d.; Julius-Maximilians-Universität Würzburg, n.d.); University of Bamberg, n.d.; University of Tübingen, n.d.; Julius-Maximilians-Universität Würzburg, n.d. та ін.); класифікація характеру підготовки є аналітичною.

Як видно із табл. 1, переважає інтегрований тип підготовки, що пояснюється специфікою німецької системи вищої освіти, де андрагогіка традиційно не виокремлюється як самостійна спеціальність, а розвивається в межах ширшої галузі освітніх наук (Erziehungswissenschaft). Найвищий рівень професіоналізації представлено програмами, які мають «високий рівень спеціалізації» і передбачають концентровану підготовку фахівців саме для сфери освіти дорослих. Найнижчий рівень спеціалізації характерний для типів програм «часткова спеціалізація» та «інтегрована». Тут андрагогіка представлена як окремий модуль або профіль у межах програми з освітніх наук.

Аналіз програм підготовки андрагогів у Німеччині

З метою поглибленого аналізу особливостей професійної підготовки андрагогів у Німеччині доцільно розглянути окремі освітні програми, які найбільш повно репрезентують специфіку цього процесу. Для забезпечення системності та об'єктивності дослідження було визначено критерії, на основі яких здійснювався порівняльний аналіз програм. Методологічною основою такого підходу є сучасні наукові уявлення про професіоналізацію андрагогічної діяльності, структуру освітніх програм (Аніщенко, 2017).

По-перше, критерії аналізу спираються на компетентнісний підхід, відповідно до якого підготовка фахівців розглядається крізь призму формування професійних ролей і компетентностей андрагога (викладача, тренера, консультанта, менеджера освітніх програм), що узгоджується з положеннями теорії освіти дорослих (Лук'янова, 2025, с. 474–475). У контексті німецької наукової традиції це також пов'язано з процесами

професіоналізації освіти дорослих, висвітленими у працях W. Gieseke (2015) та E. Nuissl (2010).

По-друге, визначення критеріїв базується на структурно-змістовому аналізі освітніх програм, що передбачає вивчення їхньої внутрішньої логіки, співвідношення теоретичних і практичних компонентів, а також рівня спеціалізації (Fejes & Nylander, 2019).

По-третє, використано порівняльно-педагогічний підхід, який дає змогу зіставляти різні моделі підготовки андрагогів, виявляти їх типологічні особливості.

Було виокремлено вісім критеріїв, які найбільшою мірою здатні забезпечити релевантний аналіз моделей підготовки фахів освіти дорослих у Німеччині. Критерії та їх опис подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Критерії аналізу програм підготовки андрагогів у Німеччині

Критерій аналізу	Що саме оцінюється
Статус андрагогіки в програмі	Належність освіти дорослих до основних програм, профілю або лише модульне представлення.
Рівень спеціалізації	Рівень зосередженості програми саме на підготовці фахівців з освіти дорослих.
Змістова структура	Співвідношення загальнопедагогічних, андрагогічних, управлінських і практичних компонентів
Професійна спрямованість	Ролі, виконувані фахівцем: андрагог, тренер, консультант, менеджер освіти дорослих.
Практична складова	Наявність практик, проєктної роботи, тренінгів, стажувань.
Міждисциплінарність	Поєднання андрагогіки з педагогікою, менеджментом, HR, соціальною роботою.
Кар'єрна орієнтація випускників	Сфери працевлаштування.
Формат професіоналізації	Входження у сферу андрагогіки: раннє, поступове, часткове.

Джерело: укладено автором особисто.

Відповідно до визначених критеріїв здійснено аналіз окремих магістерських програм підготовки андрагогів у Німеччині.

Магістерська програма «Освіта дорослих і менеджмент у системі навчання впродовж життя (M.A.)» реалізується в Julius-Maximilians-Universität Würzburg на базі Інституту педагогіки (Institute of Education / Institut für Pädagogik), що входить до складу факультету гуманітарних наук (Faculty of Human Sciences). Така інституційна локація програми засвідчує, що освіта дорослих у цьому університетському просторі розглядається як міждисциплінарна галузь, пов'язана з гуманітарними, соціальними, управлінськими та міжнародними аспектами навчання впродовж життя (Julius-Maximilians-Universität Würzburg, n.d.).

Структура програми має комплексний характер, охоплює 120 ECTS та складається з трьох основних частин: обов'язкового блоку обсягом 70 ECTS, вибіркового блоку 20 ECTS і магістерської роботи 30 ECTS (Julius-Maximilians-Universität Würzburg, n. d.).

Зміст програми поєднує теоретичні, професійно-практичні та дослідницькі компоненти. Перший обов'язковий блок зосереджений на теоріях і соціальних умовах lifelong education, зокрема на міжнародних перспективах навчання впродовж життя, соціальних засадах освіти дорослих, етиці та суспільному контексті освіти (Julius-Maximilians-Universität Würzburg, n. d.). Другий блок спрямований на формування професійних компетентностей у сфері adult and continuing education і включає професійну діяльність, медіаосвіту та міжнародний навчальний проєкт.

Особливо важливою є дослідницька складова програми. Окремий обов'язковий блок «Research in Adult and Continuing Education» має обсяг 25 ECTS і включає міжнародно-порівняльні дослідження, а також дослідження в галузі освіти дорослих і неперервної освіти (Julius-Maximilians-Universität Würzburg, n. d.). Вибіркова частина програми посилює її міждисциплінарність. Студенти можуть обирати модулі з професійних навичок в освіті дорослих, міжнародних відносин, музейної медіації, управління людськими ресурсами, різноманіття та мовної підготовки (Julius-Maximilians-Universität Würzburg, n. d.).

Загалом програма Julius-Maximilians-Universität Würzburg демонструє класичний приклад спеціалізованої моделі підготовки андрагогів, яка є автономною, профільною, теоретично обґрунтованою та має дослідницьку орієнтацію. Її структура показує, що adult education у німецькому університетському контексті розглядається як стратегічна сфера lifelong learning, орієнтована на розвиток професійних, аналітичних і дослідницьких компетентностей фахівця.

Підготовка фахівців у сфері освіти дорослих у Goethe-Universität Frankfurt am Main репрезентує іншу модель підготовки андрагогів, у якій освіта дорослих не функціонує як окрема автономна спеціальність, а інтегрується у ширший міждисциплінарний простір соціальної педагогіки, освітніх наук і соціальної роботи. Програма реалізується на факультеті Erziehungswissenschaften у межах напряму «Соціальна робота та освіта дорослих», що вже на інституційному рівні демонструє поєднання кількох професійних і наукових сфер (Goethe-Universität Frankfurt am Main, n. d.). Програма має виразну соціально-педагогічну й суспільну спрямованість. Значна увага приділяється питанням соціальної нерівності, інклюзії, соціальної підтримки, професіоналізації педагогічної діяльності, освітньої участі різних соціальних груп та взаємозв'язку освіти й суспільства. У цьому контексті освіта дорослих розглядається як інструмент соціальної інтеграції, громадянської участі й подолання соціальних бар'єрів. Вона, на відміну від спеціалізованих андрагогічних програм, значно більше орієнтована на гуманітарно-соціальний аналіз освітніх процесів. Освіта дорослих тут інтегрується з соціальною педагогікою, дослідженнями життєвих біографій, соціальною політикою, питаннями соціальної справедливості. Саме тому цю модель можна визначити як змішану модель підготовки андрагогів, де професійна ідентичність фахівця формується на перетині педагогіки, соціальної роботи, освітніх наук (Goethe-Universität Frankfurt am Main, n. d.).

Програма передбачає також ґрунтовну дослідницьку підготовку, що включає опанування емпіричних методів, аналіз освітніх процесів і підготовку до самостійного наукового дослідження. Важливим компонентом є практична складова, що дозволяє студентам застосовувати теоретичні знання в реальних професійних контекстах. Така структура підготовки відповідає сучасним тенденціям європейської освіти дорослих, де дедалі більшого значення набувають міждисциплінарність, соціальна інклюзія, орієнтація на різноманітні групи дорослого населення, що свідчить про трансформацію традиційної андрагогіки в ширшу сферу соціально-освітньої підтримки людини впродовж життя. Структура цієї програми забезпечує баланс між універсальністю й професійною

спрямованістю. На відміну від Humboldt-Universität zu Berlin, вона містить більше загальної педагогіки, але менше андрагогічної складової, більш насиченим є варіативний компонент.

Наступна магістерська програма реалізується у Freie Universität Berlin в межах освітніх наук (Educational Science) і репрезентує ще одну модель підготовки фахівців у сфері освіти дорослих та освітніх наук. Програма містить окремі модулі, пов'язані з lifelong learning, професійною освітою, неформальною освітою та соціальними аспектами навчання дорослих (Freie Universität Berlin, n. d.). Особливістю цієї моделі є її виражена модульність та індивідуалізація освітньої траєкторії. Освіта дорослих тут не виділяється як окрема автономна спеціальність, а функціонує як частина ширшого поля освітніх наук, що охоплює соціалізацію, професійне навчання, педагогічні дослідження, освітню політику та інституційний розвиток освіти. Такий підхід демонструє перехід від класичної вузької андрагогічної підготовки до гнучкої міждисциплінарної моделі.

Навчальний план охоплює фундаментальні дисципліни освітніх наук. Значна увага приділяється аналізу освітніх систем, соціальної нерівності, інституційних практик і трансформацій сучасної освіти. Важливе місце займають модулі з емпіричних методів дослідження, що свідчить про виразну науково-дослідницьку орієнтацію програми. Значна увага приділяється аналізу освітніх процесів у сучасному суспільстві, освітній нерівності, професіоналізації педагогічної діяльності та питанням соціальної участі. Вибіркові модулі, включені до програми, дозволяють студентам частково спрямувати навчання відповідно до власних інтересів, зокрема у сфері освіти дорослих, професійного навчання або соціальної педагогіки. Практичні компоненти сприяють зв'язку між теорією та професійною практикою. Завершальним етапом є магістерська робота, яка узагальнює отримані знання та дослідницькі компетентності. Загалом, програма забезпечує комплексну педагогічну підготовку, в межах якої освіта дорослих інтегрується у загальний контекст освітніх наук.

Проаналізовані магістерські програми підготовки фахівців у сфері освіти дорослих у Німеччині репрезентують різний рівень андрагогічної спрямованості. У таблиці 3 представлено результати порівняльного аналізу структури (модульних блоків) магістерських програм провідних університетах Німеччини, що реалізують підготовку фахівців у сфері освіти дорослих і навчання впродовж життя.

Таблиця 3

Структура програм підготовки андрагогів у німецьких університетах

Модульний блок	**Julius-Maximilians-Universität Würzburg**	**Goethe-Universität Frankfurt am Main**	**Freie Universität Berlin**
Базові теоретико-педагогічні модулі	25 ECTS / 690 год. Теорії освіти дорослих, lifelong learning, освіта і суспільство, етика освіти.	30 ECTS / 825 год. Теорії соціальної педагогіки, соціалізація, освітні нерівності.	30 ECTS / 825 год. Теорії освіти, освітні науки, педагогічна професіоналізація.
Модулі освіти дорослих і lifelong learning	25 ECTS / 690 год. Освіта дорослих, освітній менеджмент, планування програм, медіаосвіта.	24 ECTS / 660 год. Освіта дорослих, неформальна освіта, професіоналізація андрагога.	24 ECTS / 660 год. Освіта дорослих, професійне навчання, безперервна освіта.

Дослідницькі модулі	25 ECTS / 690 год. Методи досліджень, освітня аналітика, порівняльні дослідження.	18 ECTS / 495 год. Якісні дослідження, біографічний метод, аналіз освітніх процесів.	24 ECTS / 660 год. Емпіричні дослідження, якісні та кількісні методи, освітня аналітика.
Соціально-орієнтовані / міждисциплінарні модулі	15 ECTS / 412 год. Інклюзія, HR-розвиток, міжкультурна комунікація.	24 ECTS / 660 год. Старіння, соціальна інтеграція, соціальна підтримка.	18 ECTS / 495 год. Освітня нерівність, міграція та освіта, гендер і освіта.
Практичні та професійно-орієнтовані компоненти	10 ECTS / 275 год. Проєктна діяльність, освітнє консультування.	12 ECTS / 330 год. Практика у соціально-освітніх установах, робота з дорослими групами.	Частково інтегровані у вибіркові модулі: консультування, міжнародні освітні практики, проєктна діяльність.
Вибіркові (варіативні) модулі	15 ECTS / 412 год. Міжнародні відносини, мовна підготовка.	12 ECTS / 330 год. Гендер і освіта, культурна педагогіка.	12 ECTS / 330 год. Цифрова освіта, e-learning, освітній менеджмент.
Магістерська робота	30 ECTS / 825 год. Магістерське дослідження, науковий семінар, академічне письмо.	20 ECTS / 550 год. Магістерське дослідження, колоквіум.	12 ECTS / 330 год. Магістерське дослідження, захист роботи, академічне письмо.

Джерело: укладено автором особисто. Розрахунок здійснено за формулою 1 ECTS = 27,5 год. Загальний обсяг програм становить 120 ECTS (3300 годин). Таблицю укладено автором на основі аналізу магістерських програм Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Goethe-Universität Frankfurt am Main та Freie Universität Berlin.

Як видно з таблиці 3, усі програми поєднують теоретико-педагогічну, дослідницьку, практичну й міждисциплінарну складові, приділяючи значну увагу розвитку компетентностей у сфері освіти дорослих, соціальної інтеграції, освітнього менеджменту, дослідницької діяльності та навчання впродовж життя.

Типологія моделей підготовки андрагогів у Німеччині

Здійснений аналіз програм став підставою для виокремлення трьох типів моделей підготовки андрагогів: *спеціалізованої, змішаної та інтегрованої*, які відображають різні підходи до організації змісту, ступінь інтеграції андрагогічної підготовки та рівень її професійної спрямованості. Запропонована типологія має аналітичний характер і є результатом узагальнення типових характеристик програм на основі їх офіційних описів. Типологія не відображає формального поділу, прийнятого в німецькій системі вищої освіти, а слугує інструментом наукової інтерпретації та порівняльного аналізу. Розглянемо кожну з них більш детально.

Спеціалізована (повноцінна) модель підготовки андрагогів

Модель представлена освітніми програмами, у яких освіта дорослих є центральним змістовим ядром і реалізується у провідних університетах, зокрема Humboldt-Universität zu Berlin, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, University of Bamberg. Модель передбачає цілеспрямовану, системну та поглиблену підготовку у сфері андрагогіки як окремої професійної та наукової галузі. Зміст програм, які

репрезунтують цю модель, структуровано навколо профільних дисциплін, тоді як загальнопедагогічні курси виконують допоміжну функцію, забезпечуючи теоретичне підґрунтя підготовки. Важливими характеристиками моделі є рання професіоналізація та виражена практична спрямованість навчання.

Ключовою ознакою моделі є високий рівень спеціалізації та вимоги до вступників: попередня освіта у суміжних галузях (педагогіка, соціальні науки тощо) і практичний досвід у сфері освіти дорослих або навчання персоналу. Програми мають чітку професійну орієнтацію та прикладний характер, готуючи андрагогів, тренерів, фасилітаторів, консультантів і менеджерів освітніх програм, а також фахівців для HR-сфери, корпоративного навчання та сектору неформальної освіти. Водночас модель зберігає міждисциплінарний характер, поєднуючи андрагогіку з психологією дорослого розвитку, соціальними науками, управлінням персоналом і освітнім менеджментом.

За даними вступної статистики, більшість програм у сфері освіти дорослих не мають жорсткого конкурсного відбору (ohne NC), що свідчить про відкритий характер доступу до підготовки андрагогів (Humboldt-Universität zu Berlin, 2026). Показовим є й те, що на перший семестр літнього семестру 2026 року в Humboldt-Universität zu Berlin передбачено лише п’ять місць. Позначка «frei» для старших семестрів означає відкритий вступ за наявності вільних місць, що відображає гнучкість німецької системи вищої освіти та її орієнтацію на підтримку академічної мобільності й безперервного навчання (Präsidium der Humboldt-Universität zu Berlin, 2025).

Отже, спеціалізована модель забезпечує професійно орієнтовану підготовку андрагогів із ранньою професіоналізацією, практичною спрямованістю та чіткою відповідністю вимогам сучасного ринку освіти дорослих.

Змішана модель підготовки андрагогів

Модель посідає проміжне положення між спеціалізованою та інтегрованою моделями і поєднує фундаментальну підготовку з освітніх наук із розвиненим андрагогічним компонентом та реалізується в Goethe University Frankfurt, University of Duisburg-Essen, Leibniz University Hannover та інших університетах.

Освітній процес базується на інтеграції загальнотеоретичних дисциплін із профільними курсами, орієнтованими на adult education, lifelong learning, соціально-освітню підтримку та професійний розвиток дорослих. Завдяки цьому забезпечується баланс між академічною ґрунтовністю та практичною спрямованістю підготовки. Важливою особливістю моделі є її виражена міждисциплінарність, що проявляється у поєднанні педагогіки з психологією дорослого розвитку, соціальною роботою, менеджментом, HR, соціологією та дослідженнями ринку праці. Такий підхід відповідає сучасному розумінню освіти дорослих як складного соціально-освітнього феномена, пов’язаного не лише з навчанням, а й із професійною адаптацією, соціальною інтеграцією та розвитком людського потенціалу.

Як свідчать результати нашого наукового пошуку, характерною рисою змішаної моделі є поступове формування професійної спеціалізації. На початкових етапах навчання студенти здобувають грунтовну педагогічну та соціально-гуманітарну підготовку, а на пізніших етапах мають можливість обирати профілі або спеціалізації, пов’язані з освітою дорослих, неперервною освітою чи соціальною педагогікою. Це створює умови для індивідуалізації освітньої траєкторії та врахування професійних інтересів студентів.

Отже, змішана модель підготовки андрагогів поєднує академічну ґрунтовність і професійну спрямованість, забезпечуючи баланс між універсальністю та спеціалізацією. Це найбільш гнучка й адаптивна до потреб ринку праці модель.

Інтегрована модель (модель спеціалізації)

Модель є найбільш поширеною і реалізується у багатьох університетах Німеччини (наприклад, University of Cologne, Free University of Berlin, University of Hamburg та ін). У цій моделі андрагогічна складова не визначає зміст підготовки, а доповнює його в контексті ширшої педагогічної освіти, реалізується в межах програм з освітніх наук, як окремий модуль або профіль.

Змістова структура програм характеризується домінуванням базових педагогічних і соціально-гуманітарних дисциплін. Дисципліни з освіти дорослих зазвичай з'являються як вибіркові або профільні на старших курсах і охоплюють окремі аспекти андрагогіки, зокрема навчання дорослих, lifelong learning або безперервну освіту. Практична підготовка у цій моделі також має більш загальний характер і може включати стажування в освітніх установах різного типу, не обмежуючись сферою освіти дорослих, що знижує рівень професійної спрямованості саме на андрагогіку. Кар'єрна орієнтація випускників є найбільш широкою серед усіх моделей. Вони можуть працювати в системі формальної і неформальної освіти, соціальній сфері, освітньому менеджменті, а також у сфері освіти дорослих, проте остання не є єдиним або домінуючим напрямом їхньої професійної діяльності. Професіоналізація у цій моделі є відкладеною й частковою, що може потребувати додаткової підготовки або практичного досвіду для повноцінної роботи у сфері освіти дорослих.

Модель забезпечує формування універсального фахівця з широким академічним світоглядом і високим рівнем міждисциплінарності, проте характеризується нижчим рівнем спеціалізації у сфері освіти дорослих.

Отже система підготовки андрагогів у Німеччині характеризується структурною диференціацією, що відображає континуум – від високого рівня спеціалізації професійної підготовки андрагогів до інтегрованої універсальної педагогічної моделі з елементами андрагогіки. Це дозволяє розглядати німецький досвід як багаторівневу систему, що забезпечує різні траєкторії професійної підготовки залежно від рівня спеціалізації (рис. 1).

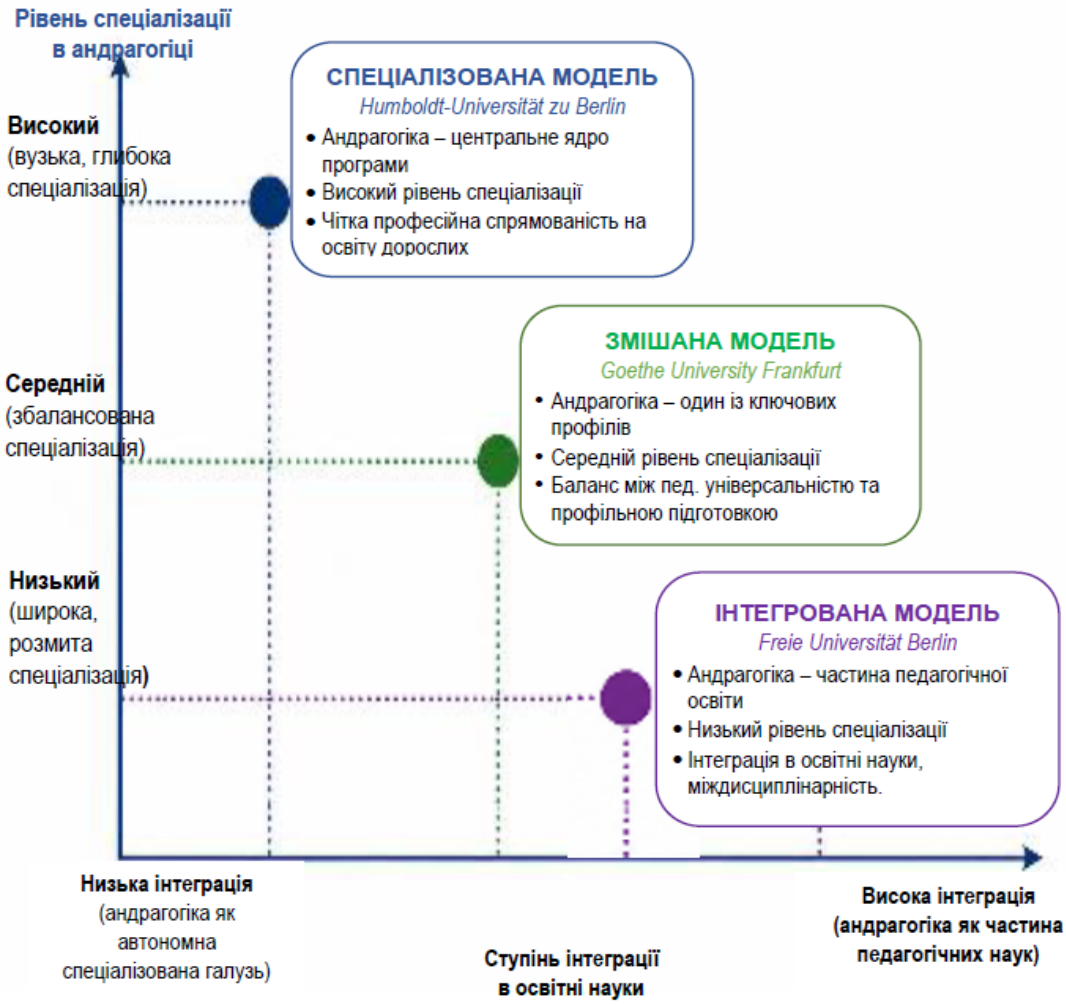

Рис. 1. Двовимірна модель структурної організації підготовки андрагогів у Німеччині

Примітка: візуалізовано автором особисто.

Модель відображає положення трьох моделей підготовки андрагогів у Німеччині у двовимірному просторі за двома ключовими параметрами: рівнем спеціалізації та ступенем інтеграції в освітні науки.

Аналіз підготовки андрагогів у Німеччині в межах цього дослідження здійснено на прикладі формальної університетської освіти, представленої магістерськими програмами у сфері освітніх наук. Водночас, слід підкреслити, що у системі підготовки фахівців для роботи з дорослими Німеччини вагоме місце посідає сектор неформальної освіти (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2018). Особливо значущою є діяльність мережі народних університетів (*Volkshochschulen*), що координуються Deutscher Volkshochschul-Verband і забезпечують доступність освіти для дорослого населення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Система підготовки андрагогів у Німеччині характеризується структурною варіативністю та реалізується через три типові моделі (спеціалізовану, змішану інтегровану), які відрізняються рівнем професійної спрямованості, ступенем спеціалізації, місцем освіти дорослих у структурі підготовки. Переважання інтегрованого характеру підготовки відображає прагнення

німецької системи освіти до універсалізації, гнучкості та міждисциплінарності, що водночас забезпечує ширші професійні можливості випускників, але зменшує рівень вузької спеціалізації у сфері андрагогіки.

Такий підхід зумовлений кількома чинниками і є важливим для його адаптації до українських реалій. *По-перше*, домінує академічна традиція універсальності педагогічної освіти, яка передбачає підготовку широкопрофільного фахівця з можливістю подальшої спеціалізації. У цьому контексті освіта дорослих розглядається як один із напрямів педагогіки, а не окрема професійна галузь. *По-друге*, важливу роль відіграє міждисциплінарний характер освіти дорослих, що поєднує педагогіку, соціологію, психологію та освітній менеджмент. *По-третє*, інтегрований характер підготовки пов'язаний з потребами ринку праці, де від фахівців очікується не лише вузька спеціалізація, а й здатність працювати в різних освітніх і соціальних контекстах: формальної освіти (зокрема, університетський сектор, де реалізуються дослідницькі та академічно орієнтовані програми), неформальної освіти (мережа народних університетів *Volkshochschulen*, що координуються DVV International і забезпечують освітні потреби дорослого населення, в Україні це можуть бути Центри освіти дорослих, громадські організації), корпоративного навчання (системи підвищення кваліфікації персоналу, внутрішні академії підприємств, тренінгові центри, HR-освіта) та соціально-освітньої роботи (освітні програми для мігрантів, безробітних, людей старшого віку, що реалізуються через громадські організації, центри зайнятості та соціальні служби).

Конструктивними ідеями німецького досвіду для України є розвиток міждисциплінарної та гнучкої системи підготовки андрагогів, посилення практичної спрямованості програм, упровадження компетентнісного підходу, інтеграція освіти дорослих у систему педагогічної освіти, спрямованість на навчання впродовж життя.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленим аналізом інституційних і компетентнісних механізмів професіоналізації андрагогів у Німеччині, вивченням ролі неформальної освіти у формуванні професійної спільноти фахівців – педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих, дослідженням моделей взаємодії університетського, корпоративного й громадського секторів у підготовці андрагогів, а також обґрунтуванням можливостей адаптації конструктивних ідей німецького досвіду для підготовки андрагогів в Україні.

Список використаних джерел

Аніщенко О. (2017). Професійна підготовка андрагогів: обґрунтування доцільності в контексті професіоналізації освіти дорослих в Україні. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 2(19), 155–163. https://lib.iitta.gov.ua/710537

Лук'янова, Л. (2025). Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та за кордоном: монографія. 2-ге вид., змін і допов. К.: Талком, 592 с.

Arnold, R. (2012). *Erwachsenenbildung: Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*. Schneider Verlag Hohengehren.

Brandi, U., Hodge, S., Hoggan-Kloubert, T., Milana, M., & Morris, T.H. (2025). Temporality and lifelong education and learning. *International Journal of Lifelong Education*, 44(1), 1–5. https://doi.org/10.1080/02601370.2025.2445435

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (DGfE). (2024). *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft, 3/2024*. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft_2024_end.pdf

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. (2018). *Weiterbildung in Deutschland*.

Egetenmeyer, R., Schmidt-Lauff, S., Boffo, V. (2017). *Adult Learning and Education in International Contexts: Future Challenges for its Professionalization*. *Comparative Perspectives from the 2016 Würzburg Winter School*. Berlin, Germany: Peter Lang Verlag. https://doi.org/10.3726/b11144

Faulstich, P. (2013). *Lerntheorien: Einführung und Überblick*. Beltz.

Fejes, A., & Nylander, E. (2019). *Adult Education and Learning: A Pluralistic Research Field?* In A. Fejes & E. Nylander (Eds.), *Mapping out the Research Field of Adult Education and Learning*, 119–137. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-10946-2_7

Freie Universität Berlin. (n.d.). *Masterstudiengang Bildungswissenschaft.* https://www.fu-berlin.de/studium/studienangebot/master/bildungswissenschaft/index.html

Gieseke, W. (2010). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R., von Hippel, A. (eds). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92016-0_23

Gieseke, W. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R., & von Hippel, A. (eds). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_52

Goethe-Universität Frankfurt am Main. (n. d.). Lehre und Studium – am Institut. https://www.fb04.uni-frankfurt.de/62270321/LEHRE_STUDIUM

Goethe-Universität Frankfurt am Main. (n. d.). *Studium und Lehre.* https://www.fb04.uni-frankfurt.de/55828383/Studium_Lehre#a_71e7a40d-3df7f838

Humboldt-Universität zu Berlin. (2026, February 12). *Zulassungszahlen und Auswahlgrenzen für Masterstudiengänge (Wintersemester 2025/26)*. https://hu.berlin/studienangebot

Humboldt-Universität zu Berlin. (n. d.). Adult and continuing education / lifelong learning (M.A.). https://www.hu-berlin.de/en/study/study-programme/details/adult-continuing-education-lifelong-learning-master-of-arts-major-field

Jõgi, L., Zarifis, G.K., Lattke, S., & Gravani, M.N. (Eds.). (2025). Adult educators in the face of crises in Europe. Leiden, The Netherlands: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004747982

Julius-Maximilians-Universität Würzburg. (n. d.). Adult education and management in lifelong education (M.A.). https://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/studium/master-adult-education-and-management-in-lifelong-education-ma/

Julius-Maximilians-Universität Würzburg. (n. d.). *Study structure: Master Adult Education and Management in Lifelong Education (M.A.).* https://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/studium/master-adult-education-and-management-in-lifelong-education-ma/study-structure/

Kade, K., Seitter, W., & Schmid, G. (2007). *Einführung in die. Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Kohlhammer.

Käpplinger, B. (2021). *Adult education participation and inequality: New insights*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32785-8

Leibniz University Hannover. (n. d.). Educational science (M.A.). https://www.uni-hannover.de/en/studium/studienangebot/info/master/erziehungswissenschaft

Nittel, D., & Seltrecht, A. (2013). *Theorien und Konzepte der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Nuissl, E., & Lattke, S. (2008). *Qualifying adult learning professionals in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000205324

Präsidium der Humboldt-Universität zu Berlin. (2025). Studienangebot für das Sommersemester 2026. *Amtliches Mitteilungsblatt des Präsidiums der Humboldt-Universität zu Berlin*, 65. https://doi.org/10.18452/35526

Schmidt-Lauff, S. (2023). Time and temporalities in (adult) education and learning. *Sisyphus-Journal of Education*, 11(1), 6–9. https://doi.org/10.25749/sis.29952

Schrader, J. (2021). *Governance and quality in adult education*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32786-5

Schrader, J. (2021). *Lehren und Lernen in der Weiterbildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Schüßler, I., & Egetenmeyer, R. (2018). Akademische Professionalisierung – zur Situation der Studiengänge in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland. In R. Tippelt & A. von Hippel (Eds.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 1–18. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_53

Stock, H. (2005). Studia pedagogiki dorosłych w Uniwersytecie Humboldta w Berlinie wobec Procesu Bolońskiego. *E-mentor*, 3(10). http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/10/id/175

Tippelt, R., & von Hippel, A. (Eds.). (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6th ed.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5

University of Bamberg. (n.d.). Adult education and continuing education (M.A.). https://www.uni-bamberg.de/ma-ebwb/

University of Cologne. (n. d.). Educational sciences (M.A.). https://studieninteressierte.uni-koeln.de/range_of_courses/index_eng.html?app=true&id=189

University of Duisburg-Essen. (n. d.). Educational sciences (M.A.). https://www.uni-due.de/biwi/studium/master-bildungswissenschaften

University of Hamburg. (n. d.). Educational science (M.A.). https://www.uni-hamburg.de/en/studium/studienangebot/master/erziehungswissenschaft.html

University of Tübingen. (n. d.). Adult education and continuing education (M.A.). https://uni-tuebingen.de/en/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faecher/fachbereich-sozialwissenschaften/erziehungswissenschaft/abteilungen/erwachsenenbildung-weiterbildung/lehre-der-abteilung-erwachsenenbildungweiterbildung/masterstudiengang/

References (translated and transliterated)

Anishchenko, O. (2017). Profesiina pidhotovka andrahohiv: obgruntuvannia dotsilnosti v konteksti profesionalizatsii osvity doroslykh v Ukraini [Professional training of andragogues: justification of expediency in the context of professionalization of adult education in Ukraine]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universitetu. Seriia: Pedahohika*, 2(19), 155–163. https://lib.iitta.gov.ua/710537 [in Ukrainian].

Lukianova, L. (2025). *Osvita doroslykh: suchasni stratehii i praktyky v Ukraini ta za kordonom: monohrafiia* [Adult Education: Contemporary Strategies and Practices in Ukraine and Abroad]: monograph (2nd ed.), revised and expanded. Kyiv: Talkom [in Ukrainian].

Отримано / Received: 13.01.2026.
Прорецензовано / Revised: 27.02.2026.
Схвалено до друку / Accepted: 31.03.2026.
Опубліковано / Published: 30.06.2026.

АВТОРСЬКІ ДЕКЛАРАЦІЇ

Етична політика

Автор(и) підтверджує(ють), що під час підготовки та подання статті було дотримано положень Етичної політики журналу, а також загальноприйнятих принципів академічної доброчесності відповідно до рекомендацій COPE (Committee on Publication Ethics).

Політика конфлікту інтересів

Автор(и) заявляє(ють), що не має(ють) жодного фактичного чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати, інтерпретацію або виклад матеріалів дослідження.

Цитування:
Dernova, M. (2026). Learning communities as spaces of integration and civic engagement for Ukrainian refugees in Germany. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(29), 187–196. https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.187-196

УДК 374.7:316.4
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.187-196

LEARNING COMMUNITIES AS SPACES OF INTEGRATION AND CIVIC ENGAGEMENT FOR UKRAINIAN REFUGEES IN GERMANY

Dernova Maiia, *Doctor of Pedagogical Sciences, Guest Professor, Augsburg University, Chair of Adult and Continuing Education*

Дернова Майя Григорівна, *доктор педагогічних наук, запрошений професор Аугсбурзького університету, кафедра освіти дорослих та неперервної освіти*

ORCID iD: http://orcid.org/0000-0003-4545-5247
E-mail: maiia.dernova.2023@gmail.com

Abstract. *This article explores the role of grassroots learning communities in Germany as catalysts for the integration and civic engagement of Ukrainian refugees following the russian invasion of Ukraine in 2022. The study is based on a qualitative multiple case study approach and examines ten voluntary associations and civic initiatives operating in different federal states of Germany. The research aims to identify how informal and non-formal learning environments contribute to the development of language competence, social connections, democratic values, and active citizenship among refugees. The theoretical framework combines Ager and Strang's integration model with contemporary theories of active citizenship and democratic learning. The findings demonstrate that learning communities provide accessible and flexible spaces for participation, where refugees not only acquire language and cultural knowledge but also engage in social and civic activities. These activities include language courses, peer-to-peer learning, cultural events, information sessions, and civic initiatives such as volunteering, fundraising, and advocacy. The study identifies three main types of learning communities: German-led, mixed German-Ukrainian, and Ukrainian-led grassroots initiatives. Each type contributes differently to integration processes, offering various levels of institutional support, cultural mediation, and community bonding. The results highlight that Ukrainian-led initiatives play a particularly significant role in fostering civic engagement and empowerment. The article concludes that learning communities are essential actors in promoting integration, social cohesion, and democratic participation. It emphasizes the need for policy support, sustainable funding, and further research to enhance their long-term impact. Further research should focus on the long-term impact of learning communities on the social integration and civic participation of Ukrainian refugees in Germany.*

Key words: *Integration; learning communities; Ukrainian refugees; active citizenship; civic engagement; informal learning.*

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Dernova M., 2026

НАВЧАЛЬНІ СПІЛЬНОТИ ЯК ПРОСТІР ІНТЕГРАЦІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ БІЖЕНЦІВ У НІМЕЧЧИНІ

Анотація. *У статті досліджено роль навчальних спільнот у Німеччині як чинників інтеграції та громадянської активності українських біженців після російського вторгнення в Україну у 2022 році. Дослідження базується на якісному підході множинних кейсів і охоплює десять добровільних об'єднань та громадських ініціатив, що функціонують у різних федеральних землях Німеччини. Метою роботи є з'ясування того, як неформальні та позаформальні освітні середовища сприяють розвитку мовної компетентності, соціальних зв'язків, демократичних цінностей і практик активного громадянства серед біженців. Теоретичну основу становить поєднання моделі інтеграції Аґера і Стренга із сучасними підходами до активного громадянства та демократичного навчання. Отримані результати свідчать, що навчальні спільноти створюють доступні й гнучкі простори участі, у межах яких біженці не лише опановують мову та культурні норми, а й долучаються до соціальної та громадянської діяльності. Такі практики охоплюють мовні курси, взаємне навчання (peer-to-peer), культурні події, інформаційні сесії та громадські ініціативи, зокрема волонтерство, фандрейзинг і адвокацію. У дослідженні виокремлено три основні типи навчальних спільнот: очолювані німцями, змішані німецько-українські та українські низові ініціативи. Кожен із них по-різному впливає на процеси інтеграції, забезпечуючи різні рівні інституційної підтримки, культурного посередництва та соціальної згуртованості. Особливо підкреслено значущість ініціатив, очолюваних українцями, у формуванні громадянської активності та посиленні спроможності учасників. У висновках наголошено, що навчальні спільноти є важливими суб'єктами інтеграції, соціальної згуртованості та демократичної участі. Акцентовано потребу в політичній підтримці, сталому фінансуванні та подальших дослідженнях для посилення їх довгострокового впливу. Подальші дослідження мають бути зосереджені на довгостроковому впливі навчальних спільнот на соціальну інтеграцію та громадянську активність українських біженців у Німеччині.*

Ключові слова: *інтеграція; навчальні спільноти; українські біженці; активне громадянство; громадянська активність; неформальне навчання.*

Statement of the problem and its relevance. Migration has long shaped European societies, but the scale of displacement resulting from russia's invasion of Ukraine since February 2022 is unprecedented in recent decades, with over 5.8 million Ukrainians seeking refuge across Europe, including more than one million in Germany (Statista, 2023a; 2023b). Effective integration initiatives are crucial for both refugees and host societies, promoting knowledge, well-being, social participation, and active citizenship (European Commission, 2020). This study investigates how learning communities in Germany support the integration and civic engagement of Ukrainian refugees.

In the current study, volunteer associations and civic communities are considered learning communities that have emerged in a «grassroots» manner and seek to respond flexibly to the various learning needs of Ukrainian refugees. The study focuses on how these learning communities provide adult education and learning for refugee integration and stimulate active citizenship and democratic living.

Analysis of recent research and publications. To analyze integration processes, this study adopts the conceptual framework by Ager and Strang (2008), which identifies ten domains of successful integration, ranging from foundational rights and citizenship to employment, housing, education, and health. Social connections – bridges, links, and bonds – are pivotal, as are language acquisition and cultural adaptation. This framework is complemented by recent research on democratic learning in voluntary associations (Hoggan

et al., 2023) and theories of active citizenship through community participation (Johnston, 2003; Finger et al., 2000; Putnam, 2000; Lister, 2007). For this study, it is important that the idea of active citizenship and education be linked to the learning of civic values and democratic practices in everyday life. Active citizenship is sourced from the practice of community life, participation, and building relationships with others (Johnston, 2003). Barreto et al. (2022) explore how civic engagement and local community initiatives influence refugee integration in Germany, emphasizing civic participation, social integration, the role of communities in supporting refugees, and interaction with the local population. Kloubert & Dickerhoff (2020) examine integration courses in Germany, focusing on civic education, dialogic learning, and adult education as a space for migrant integration. Orobchuk & Skintey (2024) focus on research concerning Ukrainian refugees in Germany, specifically addressing language education, educational integration, culturally sensitive pedagogy, and social inclusion through learning. Herpell et al. (2025) study Ukrainian refugees in Germany, analyzing their social integration, psychological adaptation, the role of civil society, informal support networks, and community-based integration. Anishchenko (2025) substantiates the importance of scientific and methodical support for professional growth within the non-formal educational space. The study emphasizes the flexibility of non-formal education in fostering professional competencies and adaptability, which aligns with the conceptualization of learning communities as essential environments for the integration and continuous development of individuals in transition. Lukianova (2021) analyzes the scientific discourse regarding the institutionalization of non-formal education and the mechanisms for validating and assessing learning outcomes acquired outside formal educational settings. Her work provides a crucial theoretical framework for understanding how competencies gained within informal «learning communities» and «integration spaces» can be formally recognized. This is particularly relevant for the professional and social reintegration of refugees, ensuring that their civic engagement and non-formal learning experiences contribute to their overall qualification profile.

The purpose of this study is to elucidate how informal and non-formal educational environments facilitate the development of linguistic competence, social networks, democratic values, and active citizenship practices among refugees.

Research design and methods. This study employs a qualitative multiple case study approach to examine the role of learning communities in refugee integration. Data were collected from publicly available online resources, organizational websites, and social media channels of voluntary associations supporting Ukrainian refugees in Germany. To ensure breadth, ten associations from different regions and organizational backgrounds were selected. Data collection focused on the types of learning activities offered, organizational structures, and engagement in civic initiatives.

Following voluntary associations and civic communities were studied:

Förderverein Flüchtlingshilfe Nettetal e.V. (Nettetal, North Rhine-Westphalia).

Förderverein Flüchtlingshilfe Sprockhövel e.V. (Sprockhövel, North Rhine-Westphalia).

Flüchtlingshilfe “Willkommen in Bad Vilbel“ e.V. (Bad Vilbel, Hesse).

Verein der Deutsch-Ukrainischen Zusammenarbeit e.V. (Hamburg).

Deutsch-Ukrainischer Hilfeverein e.V. (Munich, Bavaria), Deutsch-Ukrainische Vereinigung «Gemeinsam» e.V. (Rosenheim, Bavaria), Deutsch-Ukrainische Gesellschaft Bielefeld e.V. (Bielefeld, North Rhine-Westphalia), Deutsch-Ukrainischer Dialog e.V. (Augsburg, Bavaria), and the Ukrainische Verein in Niedersachsen e.V. (Hannover, Lower Saxony).

The analysis followed a thematic coding procedure, drawing on the integration domains of Ager and Strang (2008) and the typology of learning activities in adult education (UNESCO, 2022). Where possible, findings were triangulated with secondary literature and organizational reports.

Presentation of the main research material.

Integration: a multidimensional process

Integration is a central but often contested concept in migration and refugee studies. As Ager and Strang (2008) note, «integration» is a chaotic concept: a word used by many but understood differently by most. Despite the lack of a universally accepted definition, integration remains a key policy goal and a critical outcome for refugee support initiatives.

Ager and Strang (2008) propose a framework identifying ten core domains of integration, grouped under four overarching themes:

Markers and Means: Employment, housing, education, and health.

Social Connections: Social bonds (within groups), social bridges (between groups), and social links (with institutions).

Facilitators: Language and cultural knowledge, safety and stability.

Foundation: Rights and citizenship.

These domains are interlinked and reflect both the achievements and the processes that support successful integration. The framework demonstrates that integration is not a linear process but a complex interplay of access, rights, social relationships, and structural facilitators/barriers. The inclusion of direct voices from refugees and practitioners ensures that the framework remains grounded in real-world experience, making it useful for policymakers, service providers, and researchers.

The role of informal learning in promoting democratic values among refugees

Informal learning opportunities play a crucial role in fostering democratic values and competencies among refugees. These settings provide experiential spaces where democratic principles such as equality, freedom of expression, respect, and participation are not only taught theoretically but are actively practiced and lived in everyday contexts.

Lukianova (2021) notes that currently, in most countries of the world, informal education has transformed into an influential and independent branch of the national education system. The most daring forecasts suggest that in a few decades, informal education will take a dominant position in the adult education system (p.404). Orobchuk & Skintey (2024) emphasise that Learning communities function as spaces where educational interaction mediates both social inclusion and psychosocial recovery, directly influencing refugees' integration trajectories.

Projects like «Empowered by Democracy» demonstrate that extracurricular, voluntary, and dialogic formats – such as workshops, seminars, community events, or peer-to-peer projects – enable young refugees to recognize their rights to social participation and to engage actively in democratic processes. In these environments, refugees are encouraged to design their own political education initiatives and act as multipliers within their communities. This creates low-threshold spaces where democracy is experienced as a form of governance, society, and daily life, and where the diversity brought by migration is embraced as an asset. Barreto et al. (2022) note that civic engagement can contribute significantly to establishing an exchange between different social groups and creating a positive climate for integration.

Value formation is particularly effective when it is participatory, dialogical, and closely connected to everyday life. Intercultural encounters and exchanges in respectful atmospheres help reduce prejudices, increase acceptance of diversity, and foster mutual understanding. Informal learning settings are well-suited for this purpose because they adapt flexibly to participants' life realities and reach individuals who might be less accessible through formal education programs.

Empirical evidence shows that refugees gain not only knowledge about political systems and civic participation through informal learning but also develop self-efficacy and motivation for active engagement. This contributes significantly to democratic participation and strengthens social cohesion (BAP, 2018; Bertelsmann Stiftung, 2018).

Theories of active citizenship through participation in community

Active citizenship is increasingly recognized as a vital outcome of successful integration, especially in the context of refugee resettlement. Theories of active citizenship emphasize that meaningful participation in community life is both a pathway to, and an expression of, democratic engagement and social inclusion (Johnston, 2003; Finger et al., 2000).

Participation in community enables refugees to move from being passive recipients of support to active contributors within their new societies. Engagement in voluntary associations, grassroots initiatives, and learning communities provides opportunities to:

- Develop civic skills and knowledge: Through collaborative activities, refugees learn about democratic processes, rights, and responsibilities, as well as practical skills such as communication and leadership.
- Build social capital: Participation fosters trust, reciprocity, and supportive networks, which are essential for integration and for the functioning of democracy (Putnam, 2000).
- Experience empowerment and agency: By taking part in local decision-making and organizing community projects, refugees gain a sense of ownership and self-efficacy – core elements of active citizenship (Lister, 2007).

The positive effects on social, psychological and navigational integration… highlight the role of social relationships and emotional well-being in shaping integration trajectories (Herpell at al., 2025).

The role of learning communities

Learning communities, as highlighted in this article, serve as essential arenas for the development of active citizenship. They provide safe, participatory spaces for dialogue, intercultural exchange, and collaborative problem-solving. As Hoggan, Hoggan-Kloubert, and Owen (2023) argue, such communities “enable the practical exercise of democratic values and the co-construction of social norms, making citizenship a lived and shared experience.”

Research demonstrates that refugees who engage in community-based learning and voluntary initiatives are more likely to participate in civic activities, such as advocacy, volunteering, and even local decision-making (European Commission, 2020). This sense of reciprocity and agency is a hallmark of active citizenship and is often catalyzed through informal and non-formal learning settings.

Fostering active citizenship through community participation requires supportive policies that recognize and resource grassroots initiatives, facilitate access to civic spaces, and remove barriers for marginalized groups. Crucially, it also means recognizing refugees as active agents in their own integration, not merely as beneficiaries of support. Anishchenko (2025) notes that such practices create conditions for the exchange of experience and the development of professional competencies, and contribute to the development of a culture of lifelong learning.

Types of learning communities engaged with ukrainian refugees

Since the beginning of the russian invasion, the German government has made great efforts to help Ukrainians integrate into society, including societal interaction and sociocultural and civic participation. As a result, a wave of voluntary initiatives has emerged throughout Germany. Volunteering is common in Germany – approximately 50 percent of Germans aged 14 and older participate in volunteer associations or civic communities (Krimmer, 2018). In emergency situations, these civic organizations often provide quick, flexible, and unbureaucratic assistance.

These communities were the first to greet the refugees and provide them with information, translation services, charity, and other assistance on a volunteer and charitable basis. Later, as the flow of refugees decreased, these communities evolved into spaces where Ukrainians could share experiences and learn about various aspects of cultural, political, economic, and social life in their host country alongside local citizens.

Herpell et al. (2025) note that private hosting may enhance integration by providing refugees with a softer landing and reducing the stress associated with crowded public refugee housing facilitie.

Three main types of learning communities were identified (see Table 1): those run by German volunteers only (civic and church communities), those run by volunteers of Ukrainian origin together with Germans (civic communities), and those run by volunteers of Ukrainian origin only (civic communities). The associations run by only Germans were founded long ago and have experience working with refugees from other countries, so their learning activities include multicultural aspects. Those run by volunteers of Ukrainian origin together with Germans started introducing Ukrainian culture in Germany long ago but did not have experience engaging with refugees. Those run by volunteers of Ukrainian origin were organized in response to the war and influx of refugees, as described in the paper «Living Democracy: Social Structures that Promote Civic Learning» (Hoggan et al., 2023).

Table 1

Learning communities in Germany engaged with Ukrainian refugees

Type	**Leadership**	**Characteristics**	**Experience**
Type 1	German volunteers	Civic/church-based, long-standing, multicultural focus.	Extensive experience with refugees.
Type 2	Mixed German-Ukrainian	Civic, cultural exchange, pre-existing Ukrainian ties.	Limited prior refugee engagement.
Type 3	Ukrainian volunteers	Grassroots, formed post-2022, rapid response.	New organizations, focus on needs of Ukrainian refugee.

Source: created by authors.

Common non-formal and informal learning activities in all communities include German language courses, speaking clubs, informational meetings (about education, employment, and culture), peer-to-peer meetings, regional trips, concerts, exhibitions, women's sports groups, and crafting and cooking events. These activities provide refugees with language and cultural knowledge, a sense of safety and belonging, and the ability to live in a multicultural society. Anishchenko (2025) states that this support ensures the purposeful transformation of educational processes in the context of personal development and self-development.

Additionally, it has been discovered that voluntary associations run by Ukrainian volunteers engage refugees in civic education through social actions such as demonstrations, petition signing, fundraising, promoting Ukrainian culture and history, providing relief supplies to Ukraine, and running voluntary projects for refugees. These are all forms of civic engagement that promote active citizenship and living democracy.

Learning communities perform important functions for the successful integration of refugees and active citizenship through informal and non-formal learning. These functions include providing safety and stability by offering informative meetings on education, social inclusion, and employment; providing language courses, speaking clubs, translation services, and regional trips; organizing cultural events; promoting peer-to-peer interaction and joint activities; and engaging in demonstrations, fundraising, Ukrainian culture promotion, running voluntary projects for refugees, collecting relief supplies for Ukraine, and organizing lectures and excursions on civic topics.

Empirical findings

The analysis reveals that:

Type 1 communities leverage their experience to offer structured multicultural programs, benefiting from established networks and resources.

Type 2 communities bridge cultural gaps and facilitate mutual understanding, but face challenges in adapting to the needs of newly arrived refugees.

Type 3 communities provide rapid, targeted support and foster strong community bonds, but may lack institutional stability.

All communities offer a spectrum of non-formal and informal learning activities, including:

Language courses and speaking clubs: Facilitating German language acquisition and intercultural communication.

Information sessions: Covering education, employment, health, and legal rights.

Peer-to-peer meetings and support groups: Fostering social bonds and emotional support.

Cultural and recreational events: Promoting cultural knowledge, belonging, and well-being.

Civic engagement activities: Organizing demonstrations, petitions, fundraising, and cultural promotion.

These activities map onto several integration domains: language and cultural knowledge, social connections, safety and stability, and active participation in civic life.

Civic engagement is particularly pronounced in associations led by Ukrainian volunteers, who organize demonstrations, fundraising, and advocacy for Ukraine. These activities not only support integration but also foster active citizenship and democratic participation.

The findings align with existing literature on the importance of grassroots initiatives and informal learning in refugee integration (Hoggan et al., 2023; UNESCO, 2022). Learning communities serve as flexible, adaptive platforms for meeting diverse needs, promoting social cohesion, and empowering refugees as active citizens. However, challenges remain in ensuring sustainability, resource allocation, and the inclusion of marginalized subgroups.

Comparison with other European contexts suggests that Germany’s strong tradition of civic engagement and volunteerism provides a unique environment for such initiatives, though further comparative research is needed.

Conclusions and further research perspectives. Learning communities in Germany play a vital role in the integration and civic engagement of Ukrainian refugees, offering diverse educational and participatory opportunities. By fostering language skills, social bonds, democratic values, and active citizenship, these communities contribute to both individual well-being and societal cohesion. Ongoing support and research are needed to sustain and enhance their impact.

Learning communities in Germany play a vital role in the integration and civic engagement of Ukrainian refugees, offering diverse educational and participatory opportunities. By fostering language skills, social bonds, democratic values, and active citizenship, these communities contribute to both individual well-being and societal cohesion. Educational initiatives, volunteer networks, community centers, and nonformal learning environments create supportive spaces where refugees are able not only to acquire new competencies, but also to rebuild social connections, restore a sense of belonging, and actively participate in the social and cultural life of host communities.

Furthermore, learning communities function as important platforms for intercultural dialogue and mutual understanding between refugees and local residents. Through collaborative learning, community participation, and shared educational experiences, Ukrainian refugees develop social capital and strengthen their capacity for civic engagement. Such environments also support psychological adaptation by reducing social isolation and promoting inclusion, empowerment, and resilience in the context of forced migration.

The findings demonstrate that integration should be understood not merely as institutional adaptation, but as a multidimensional and interactive process that involves social participation, emotional support, and community-based learning. In this regard, nonformal education and adult learning spaces become significant mechanisms for promoting democratic participation, intercultural communication, and sustainable integration practices.

Further research should focus on the long-term impact of learning communities on the social integration and civic participation of Ukrainian refugees in Germany.

Bibliography

Аніщенко, О. (2025). Науково-методичний супровід професійного розвитку викладачів закладів вищої освіти у неформальному освітньому просторі. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 85(4), 22–32. https://doi.org/10.28925/2412-0774.2025.4.2

Лук'янова Л. (2021). Аналіз наукового дискурсу щодо інституалізації неформальної освіти та механізмів валідації і оцінювання результатів навчання, здобутих поза межами формальної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 60, 399–410. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-399-410

Ager, A. & Strang, A. (2008). Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*, 21, 2, 166–91. https://doi.org/10.1093/jrs/fen016

Barreto, C., Berbée, P., Gallegos Torres, K., Lange, M., & Sommerfeld, K. (2022). The Civic Engagement and Social Integration of Refugees in Germany. Nonprofit Policy Forum, 13(2),161–174. https://doi.org/10.1515/npf-2022-0015

Bertelsmann Stiftung (2018). Education for an Immigrant Society. http://www.bertelsmann-stiftung.de/en/our-projects/making-fair-migration-a-reality/project-topics/education-for-an-immigrant-society/

Bundesarbeitsgemeinschaft Politische Jugendbildung. (BAP). (2018). Empowered by Democracy: Political Youth Education and Participation Opportunities in Migration Societies. http://www.politische-jugendbildung-et.de/projekt/empowered-by-democracy/

Coombs, P. & Ahmed, M. (1974). Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help. A Research Report for the World Bank Prepared by the International Council for Educational Development. http://documents1.worldbank.org/curated/en/656871468326130937/pdf/multi-page.pdf

European Commission. (2020). Action Plan on Integration and Inclusion 2021–2027. https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files_en?file=2020-11/action_plan_on_integration _and_inclusion_2021-2027.pdf

Finger, M., Jansen, T. & Wildemeersch, D. (2000). Reconciling the irreconcilable? Adult and continuing education between personal development, corporate concerns and public responsibility. In D. Wildemeersch, M. Finger, & T. Jansen (Eds.). *Adult education and social responsibility: Reconciling the irreconcilabl,* 1–25.

Herpell, M., Marbach, M. Harder, N., Orlova, A., Hangartner, D., & Hainmueller, J. (2025). The impact of private hosting on the integration of Ukrainian refugees in Germany. *Nature Human Behaviour*, 9(11), 2249–2260. https://doi.org/10.1038/s41562-025-02303-5

Hoggan, C., Hoggan-Kloubert, T., & Owen, R. (2023). Living Democracy: Social Structures that Promote Civic Learning. *Adult Learning,* 34(3), 168–180. https://doi.org/10.1177/10451595221149765

Johnston, R. (2003). Adult learning, citizenship and community voices: exploring community-based practice. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000200268

Kloubert, T., & Dickerhoff, I. (2020). Learning democracy in a new society. German orientation courses for migrants through the lens of Buber's dialogical education. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11, 275–291. 291. https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs1674

Krimmer, H. (2018, Ed.). Datenreport zivilgesellschaft. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22958-0

Lister, R. (2007). Inclusive Citizenship: Realizing the Potential. *Citizenship Studies*, 11(1), 49–61. https://doi.org/10.1080/13621020601099856

Orobchuk, D., & Skintey, L. (2024). Lifeworld dimensions in language education and the integration of refugee students in Germany: Results from a study with Ukrainian refugees**.** *Glottodidactica,* 51(1), 45–66. https://doi.org/10.14746/gl.2024.51.1.3

Putnam, R.D. (2000). Bowling alone: The collapse and revival of American community. In *Proceedings of the 2000 ACM conference on Computer supported cooperative work (CSCW '00)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 357. https://doi.org/10.1145/358916.361990

Statista. (2023, a). Schätzungen der Gesamtanzahl der Flüchtlinge aus der Ukraine nach Grenzübertritten in Folge des Krieges von Februar 2022 bis Oktober 2023, retrieved on 10.10.2023. https://www.statista.com/statistics/daten/1293762/umfrage/anzahl-der-kriegsfluechtlinge-aus-der-ukraine

Statista. (2023, b). Estimated number of refugees from Ukraine recorded in Europe and Asia since February 2022 as of September 12, 2023, by selected country, retrieved on 10.10.2023. https://www.statista.com/statistics/1312584/ukrainian-refugees-by-country

UNESCO. (2022). Making lifelong learning a reality: a handbook. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/06/UIL_Handbook_170x240_RZ220601_Online.pdf

References (translated and transliterated)

Anishchenko, O. (2025). Naukovo-metodychnyi suprovid profesiinoho rozvytku vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity u neformal'nomu osvitn'omu prostori [Scientific and methodical support for the professional development of teachers of higher education institutions in the nonformal educational space]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka [Continuing professional education: theory and practice]*, *85*(4), 22–32. https://doi.org/10.28925/2412-0774.2025.4.2 [in Ukrainian].

Lukianova, L. (2021). Analiz naukovoho dyskursu shchodo instytualizatsii neformalnoi osvity ta mekhanizmiv validatsii i otsiniuvannia rezultativ navchannia, zdobutykh poza mezhamy

formalnoi osvity [Analysis of scientific discourse on the institutionalization of non-formal education and mechanisms for validation and evaluation of learning outcomes achieved outside formal education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy [Modern information technologies and innovation methodologies of education in professional training: Methodology, theory, experience, problems]*, 60, 399–410. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-399-410 [in Ukrainian].

Отримано / Received: 13.01.2026.
Прорецензовано / Revised: 25.02.2026.
*Схвалено до друку / Accepted: 2*7.03.2026.
Опубліковано / Published: 30.06.2026.

AUTHOR DECLARATIONS

Ethical Policy

The author(s) confirm that the preparation and submission of this article complied with the provisions of the Journal's Ethical Policy, as well as with the generally accepted principles of academic integrityin accordance with the recommendations of COPE (Committee on Publication Ethics).

Conflict of Interest

PolicyThe author(s) declare that there is no actual or potential conflict of interest that could have influenced the results, interpretation, or presentation of the research materials.

* * * * *

ПОПУЛЯРИЗАЦІЯ УСПІШНИХ ПРАКТИК ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

Цитування:
Литвинюк, Г. І. (2026). Тернопіль – місто, що навчається: політики і практики освіти дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(29), 197–201.

Литвинюк Галина Іванівна, *доктор філософії, директор Тернопільського комунального методичного центру науково-освітніх інновацій та моніторингу*

Lytvyniuk Halyna, *PhD, Director of the Ternopil Communal Methodical Center for Scientific and Educational Innovations and Monitoring*

ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-5560-4483
E-mail: lutvunyk_h@ukr.net

ТЕРНОПІЛЬ – МІСТО, ЩО НАВЧАЄТЬСЯ: ПОЛІТИКИ І ПРАКТИКИ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

Анотація*. Автором проаналізовано політики і практики освіти дорослих у міській громаді на прикладі Тернополя як кейсу міста – члена Глобальної мережі міст ЮНЕСКО, що навчаються. Обґрунтовано, що Тернопіль, здобувши статус «Столиці навчання і освіти дорослих», репрезентує інноваційну модель інтеграції освіти в економічний, соціальний і культурний розвиток громади. Акцентовано увагу на Стратегії навчання впродовж життя Тернопільської міської територіальної громади на 2026–2029 роки, що надає системності освітнім ініціативам, упорядковує міжсекторальні зусилля, створює нормативне підґрунтя для масштабування успішних практик в інших громадах. Висвітлено концепт крос-секторальної освітньої екосистеми, яка забезпечує ефективну взаємодію органів місцевого самоврядування, бізнесу, громадянського суспільства, що дозволяє трансформувати навчання з окремої послуги в стратегічний ресурс відновлення та сталого розвитку. Виокремлено три ключові компоненти успіху означеної моделі: цифровізація як запорука доступності освітніх послуг (зокрема через сервіс «е-Тернопіль»), людиноцентричні практики підтримки вразливих груп, ефективна міжсекторальнна синергія між різними категоріями молоді й дорослих, бізнесом, владою. Окрему увагу приділено висвітленню архітектурі міжсекторальної взаємодії (соціальна політика, культура, молодіжна політика, охорона здоров'я, ринок праці, спорт), а також ролі освіти дорослих у процесах реабілітації й психологічної підтримки в умовах війни. Доведено, що сформована міжсекторальна екосистема функціонує як стратегічний інструмент адаптації до сучасних викликів, сприяючи конкурентоспроможності, соціальній згуртованості, психологічній стійкості мешканців. Результати дослідження підкреслюють, що інвестиції в освіту дорослих становлять стратегічну інвестицію в людський потенціал громади й держави загалом, а описаний кейс Тернополя може слугувати орієнтиром для інших громад, що прагнуть підвищити стійкість і соціальну згуртованість у період війни і післявоєнного відновлення.*

Ключові слова*: освіта дорослих; неформальна освіта дорослих; крос-секторальна освітня екосистема; Глобальна мережа міст ЮНЕСКО, що навчаються.*

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Литвинюк Г. І., 2026

TERNOPIL – A LEARNING CITY: ADULT LEARNING POLICIES AND PRACTICES

***Abstract**. The author analyses adult learning policies and practices within the local community, using Ternopil as a case study of a member city of the UNESCO Global Network of Learning Cities. It is argued that, having acquired the status of the «Capital of Learning and Adult Education», Ternopil represents an innovative model of integrating education into the economic, social, and cultural development of the community. Particular attention is paid to the Lifelong Learning Strategy of the Ternopil Urban Territorial Community for 2026–2029, which provides a systematic framework for educational initiatives, coordinates cross-sectoral efforts, and establishes a regulatory basis for scaling successful practices to other communities. The paper highlights the concept of a cross-sectoral educational ecosystem that ensures effective cooperation among local authorities, businesses, and civil society organisations, thereby transforming learning from a standalone service into a strategic resource for recovery and sustainable development. Three key components underpinning the success of this model are identified: digitalisation as a guarantee of accessibility to educational services (particularly through the «e-Ternopil» digital platform), human-centred practices aimed at supporting vulnerable groups, and effective cross-sectoral synergy among diverse groups of youth and adults, businesses, and public authorities. Special attention is devoted to the architecture of cross-sectoral cooperation across such domains as social policy, culture, youth policy, healthcare, the labour market, and sport, as well as to the role of adult learning in rehabilitation and psychological support during wartime. The study demonstrates that the established cross-sectoral ecosystem functions as a strategic instrument for adapting to contemporary challenges, fostering competitiveness, social cohesion, and the psychological resilience of residents. The findings emphasise that investment in adult learning constitutes a strategic investment in the human capital of both the community and the state as a whole. Furthermore, the Ternopil case may serve as a valuable reference point for other communities seeking to enhance resilience and social cohesion during wartime and in the post-war recovery period.*

***Key words**: adult learning; non-formal adult education; cross-sectoral educational ecosystem; UNESCO Global Network of Learning Cities.*

Сучасна трансформація соціоекономічного простору в умовах глобальних і воєнних викликів актуалізує модернізацію парадигми навчання впродовж життя як стратегічного інструменту інституційного розвитку й забезпечення стійкості територіальних громад. Тернопіль як активний член Глобальної мережі міст ЮНЕСКО, що навчаються (UNESCO Global Network of Learning Cities) (з 2024 р.), отримавши статус «Столиці навчання та освіти дорослих» (2025 р.), реалізує інноваційну модель інтеграції освітніх процесів у соціально-економічне й культурне життя громади. Такий підхід перетворює навчання з вузькопрофільної послуги на дієвий інструмент економічного відродження, соціального захисту, психологічної адаптації населення. Важливо, що у 2025 р. затверджено Стратегію навчання впродовж життя Тернопільської міської територіальної громади на 2026–2029 роки, що надає системності освітнім ініціативам, упорядковує міжсекторальні зусилля, створює нормативне підґрунтя для масштабування успішних практик в інших громадах. Стратегія має на меті підтримувати й мотивувати мешканців громади в навчанні впродовж життя, яке задовольнятиме змінні потреби й формуватиме навички, необхідні для професійного успіху та життєвого благополуччя. Таким чином, освіта трансформується у наскрізну крос-функціональну систему, спрямовану на розвиток людського капіталу громади.

Досвід Тернополя – міста, що навчається, підтверджує, що інвестиції в освіту дорослих є ключовим чинником сталого розвитку. Передусім йдеться про три фундаментальні складники успіху: цифровізацію як запоруку доступності (зокрема, через міський сервіс «е-Тернопіль»), людиноцентричність (реалізовану в межах просторів підтримки «Слово» та «Ти як?») і синергію між молоддю, бізнесом та владою, що створює сталу освітню екосистему. Це повноцінна освітня екосистема, що охоплює різні вікові й соціальні групи та функціонує як каталізатор розвитку міста. Інвестиції у людський капітал, реалізовані через широкий спектр цільових програм, безпосередньо підвищують конкурентоспроможність громади, зміцнюють її адаптивність.

Особливо важливого значення набуває архітектура міжсекторальної взаємодії, що забезпечує координацію освітньої політики на основі співпраці з управліннями соціального захисту, культури, молодіжної політики, цифровізації та спорту, створюючи цілісну систему політик і практик для сталого розвитку громади. Охарактеризуємо її більш детально.

Соціальна політика та інклюзивні андрагогічні практики

У межах муніципальної соціальної політики безперервне навчання дорослих є важливим інструментом мінімізації ризиків соціальної ексклюзії. Андрагогічний супровід передусім орієнтований на соціально вразливі категорії населення: ветеранів війни, внутрішньо переміщених осіб, громадян старшого («третього») віку, зареєстрованих безробітних. Зреалізовані програми не обмежуються подоланням цифрових і функціональних нерівностей; вони також сприяють посиленню адаптивних компетентностей громадян. Освітні ініціативи в цьому секторі вирішують завдання соціокультурної ресоціалізації, психологічної адаптації до мінливих життєвих контекстів, інтенсифікації процесів соціальної інклюзії через реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій.

Сфера культури як простір неформальної освіти дорослих

Сучасна модернізація інституцій культури в Тернополі базується на їх функціональному переосмисленні, перетворенні на відкриті простори неформальної освіти. Муніципальні бібліотеки, культурно-дозвіллєві центри, арт-платформи трансформуються зі сховищ культурних артефактів на хаби інтерактивної взаємодії й безперервного навчання. Організація науково-популярних подій, проведення практико-орієнтованих майстер-класів тощо сприяє розвитку критичного мислення, креативності, стимулює громадянську суб'єктність дорослого населення, створюючи у місті умови для продуктивного неформального та інформального навчання.

Молодіжна політика: інтергенераційне навчання та лідерство

У секторі молодіжної політики міжсекторальна взаємодія реалізується через розбудову моделей інтергенераційного (міжпоколінного) навчання й наставництва. Освітній простір громади структурується таким чином, щоб забезпечити синергію між ініціативами молодіжних лідерів і життєвим, професійним досвідом населення старшого віку. Це дозволяє одночасно вирішувати завдання трансферу практико орієнтованих знань, розвитку управлінських і лідерських навичок у молоді, а також підтримання високого рівня соціальної та інтелектуальної активності дорослих, що є важливим для збереження соціальної згуртованості в громаді.

Цифрова трансформація та мінімізація цифрового розриву

Ефективність муніципальних освітніх програм у сфері цифрової грамотності безпосередньо корелює з рівнем інституційної взаємодії з управліннями цифровізації та надання адміністративних послуг. Освітній процес у цьому напрямі фокусується на формуванні цифрових компетентностей, що дає змогу подолати явища цифрової

нерівності. Практична складова навчання орієнтована на опанування мешканцями інструментів електронної демократії, сервісів електронного урядування, платформ надання онлайн-послуг, що безпосередньо підвищує рівень залученості громадян до цифрової екосистеми громади.

Психологічна підтримка й розвиток психологічної стійкості

У зв'язку з пролонгованим стресом, спричиненим військовими діями, муніципальна освіта дорослих посилює терапевтичний та адаптаційний вектори впливу. Освітні програми інтегрують психологічний компонент, спрямований на розвиток резильєнтності на особистісному та колективному рівнях. Тематичні семінари, тренінги з опанування навичок самодопомоги, управління стресовими станами спрямовано на збереження ментального здоров'я, поширення знань про психогігієну, впровадження стратегій відновлення внутрішнього ресурсу людини.

Охорона здоров'я: реабілітація, реінтеграція

Міжсекторальна взаємодія з галуззю охорони здоров'я набуває стратегічного значення у контексті подолання наслідків війни, збереження людського потенціалу громади. Вона спрямована на підтримку фізичного та психологічного відновлення мешканців громади. Особлива увага приділяється реабілітації поранених військовослужбовців і постраждалих від війни цивільних осіб. Освітні програми поєднуються з реабілітаційними заходами, що уможливлює розвиток нових професійних навичок під час відновлення, соціальну адаптацію та повернення до активного життя, розвиток психологічої стійкості тощо. Таким чином, навчання стає складовою процесу реабілітації та відновлення людського потенціалу громади.

Муніципальний ринок праці та взаємодія з Центром зайнятості

Співпраця з центром зайнятості дозволяє оперативно реагувати на зміни ринку праці, організовувати навчання відповідно до актуальних потреб. Спільно реалізуються програми перекваліфікації, підвищення кваліфікації, професійної орієнтації дорослих. Особлива увага приділяється ветеранам, внутрішньо переміщеним особам, людям, які втратили роботу або змінюють професію. Така взаємодія забезпечує не лише здобуття нових компетентностей, а й реальні можливості працевлаштування або самозайнятості після завершення навчання.

Співпраця з Управлінням спорту

Колаборація з Управлінням спорту розширює можливості навчання дорослих через розвиток культури здорового способу життя, активного довголіття. Спільно реалізуються освітні програми з фізичної активності, відновлення здоров'я, адаптивного спорту для ветеранів і людей з інвалідністю, а також тренінги з основ безпечної фізичної активності. Спортивна інфраструктура міста використовується як простір неформальної освіти – для проведення занять, воркшопів, інформаційних зустрічей щодо здоров'я, командної взаємодії, психологічної стійкості. Така взаємодія сприяє соціальній інтеграції, реабілітації, формуванню активної й здорової громади. Освітня складова у цій сфері спрямована на рефлексивне ставлення дорослих до власного здоров'я як капіталу особистості.

Тернопіль у статусі «Столиця навчання та освіти дорослих» сьогодні й на перспективу пропонує широкі можливості для кожного мешканця міста. Береться до уваги те, що: навчання, освіта – частина економічної стратегії, інструмент соціальної підтримки; знання – ресурс відновлення в умовах війни; людина – головна цінність розвитку громади. У місті реалізується широкий спектр програм, спрямованих на особистісний і професійний розвиток різних категорій молоді та дорослих. Диверсифікована матриця курсів охоплює інноваційні програми з використання

штучного інтелекту й нейромереж у професійній діяльності, розвиток м'яких навичок, психоемоційну підтримку (ініціатива «Ти як?»), мовну інтеграцію внутрішньо переміщених осіб (розмовний клуб «Слово»), а також ініціативи з розвитку фінансової грамотності й підприємливості, правової компетентності тощо. Невіддільним складником освітньої екосистеми міста є програми з активного довголіття та подолання соціальної ізоляції, зреалізовані Університетом третього віку. Важливого значення набули також освітні заходи у рамках проєкту «Навчання освітніх лідерів». Ці ініціативи, зреалізовані у форматі навчальних інтенсивів з менторським супроводом, спрямовані на формування висококомпетентного управлінського резерву через послідовні рівні розвитку («Я – Лідер», «Я – Практик», «Я – Стратег») із застосуванням менеджменту за методологією Адизеса та захистом індивідуальних управлінських моделей у форматі стажування.

У реалізації, масштабуванні описаних та інших ініціатив значну роль відіграло багатоаспектне партнерство міжнародних, національних і місцевих інституцій, громадських організацій, бізнесу, органів місцевого самоврядування. Визнаючи важливість багатоканального фінансування освіти дорослих, міжнародної донорської допомоги, відзначимо фінансову й методичну підтримку освіти дорослих, здійснену DVV International в Україні. Упровадженню андрагогічних ініціатив в освітню практику сприяла й ГС «Українська асоціація освіти дорослих», а також експертна підтримка науковців Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Партнерство, мережева взаємодія сприяло посиленню інституційної спроможності громади, підвищенню якості реалізації проєктів, забезпеченню умов для масштабування успішних практик на регіональному й національному рівнях.

Створена освітня екосистема у місті Тернопіль доводить, що українські громади володіють унікальним емпіричним досвідом забезпечення безперервності освіти в умовах війни, який може суттєво збагатити міжнародний андрагогічний дискурс, теорію і практику розвитку освіти дорослих в умовах війни і післявоєнного відновлення.

Деталізований кейс Тернополя – міста, що навчається, опубліковано у науковому репозиторії Zenodo з відкритим доступом:

Литвинюк, Г. І. (2026). Що означає жити в «Столиці навчання і освіти дорослих» (на прикладі Тернополя). Б. м., б. в., 1–13. https://doi.org/10.5281/zenodo.20433573

Цитування:
Стефанюк, О. Д. (2026). Освіта дорослих як простір підтримки та стійкості в умовах війни: досвід громадської організації «Центр освіти дорослих Полтавщини». *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(29), 202–205.

Стефанюк Ольга Дмитрівна, *кандидат економічних* наук, доцент, ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

Stefaniuk Olha, *Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Higher Educational Institution of Ukoopspilka «Poltava University of Economics and Trade»*

ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-7362-6096
E-mail: oluska2017@ukr.net

ОСВІТА ДОРОСЛИХ ЯК ПРОСТІР ПІДТРИМКИ ТА СТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ: ДОСВІД ГРОМАДСЬКОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ «ЦЕНТР ОСВІТИ ДОРОСЛИХ ПОЛТАВЩИНИ»

Анотація*. У статті розкрито роль центрів освіти дорослих у підтримці населення в період суспільної нестабільності, соціальних трансформацій та воєнних викликів. Висвітлено діяльність громадської організації «Центр освіти дорослих Полтавщини», як сучасного осередку освіти дорослих, який в умовах повномасштабної війни в Україні виконує важливу соціальну, адаптаційну та просвітницьку функцію. Проаналізовано основні напрями діяльності Центру, висвітлено його місію та ключові завдання. Окрему увагу приділено роботі Центру з вразливими соціальними групами, зокрема внутрішньо переміщеними особами, ветеранами та членами їхніх родин, людьми похилого віку, жінками у кризових життєвих обставинах, людьми з інвалідністю, безробітними та малозабезпеченими сім'ями; представлено ключові проєкти та освітні ініціативи Центру, реалізовані у співпраці з державними установами, міжнародними організаціями та громадським сектором. Значну увагу приділено інклюзивному напряму діяльності Центру, зокрема створенню освітнього простору для молоді з ментальними особливостями та людей з інвалідністю. Охарактеризовано інтеграційно-адаптаційні курси як важливий інструмент соціалізації, розвитку життєвих навичок та формування більш толерантного суспільства. На прикладі діяльності Центру освіти дорослих Полтавщини» доведено, що освіта дорослих сприяє не лише набуттю нових професійних компетентностей, а й відновленню впевненості у власних силах, активізації громадянської участі та створенню нових можливостей для особистісного розвитку.*

Ключові слова: *центри освіти дорослих; громадські організації; соціальна підтримка; ветерани; громадянське суспільство; Полтавщина.*

ADULT EDUCATION AS A SPACE OF SUPPORT AND RESILIENCE IN WARTIME: EXPERIENCE OF THE NGO «POLTAVA ADULT EDUCATION CENTER»

Abstract*. The article reveals the role of adult education centers in supporting the population during periods of social instability, transformations, and wartime challenges. It highlights the activities of the NGO «Poltava Adult Education Center» as a modern hub of adult learning, which, under the conditions of full-scale war in Ukraine, performs important*

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Стефанюк О. Д., 2026

social, adaptive, and educational functions. The main areas of the Center's work are analyzed, its mission and key objectives are outlined. Special attention is given to the Center's work with vulnerable social groups, including internally displaced persons, veterans and their families, elderly people, women in crisis situations, people with disabilities, the unemployed, and low-income families. Key projects and educational initiatives implemented in cooperation with state institutions, international organizations, and the civic sector are presented. Significant emphasis is placed on the inclusive direction of the Center's activities, particularly the creation of an educational space for young people with mental differences and people with disabilities. Integration and adaptation courses are characterized as an important tool for socialization, the development of life skills, and the formation of a more tolerant society. Using the example of the Poltava Adult Education Center, it is demonstrated that adult education contributes not only to acquiring new professional competencies but also to restoring self-confidence, fostering civic engagement, and creating new opportunities for personal development.

Key words: *adult education centers; non-governmental organizations; social support; veterans; civil society; Poltava region.*

Повномасштабна російсько-українська війна суттєво змінила суспільні потреби та актуалізувала роль освіти дорослих як інструменту підтримки, адаптації й відновлення людського потенціалу в Україні. Важливу роль у реалізації цих завдань відіграють центри освіти дорослих (далі – ЦОД), діяльність яких спрямована на забезпечення доступу до навчання, соціальної підтримки, особистісно-професійного розвитку населення. У складних умовах сьогодення ЦОД стали не лише осередками навчання, а й просторами соціальної згуртованості для різновікових категорій населення. Особливого значення їхня діяльність набула для внутрішньо переміщених осіб, ветеранів, людей старшого віку, жінок у кризових обставинах та інших вразливих груп. Саме через освітні ініціативи люди отримують можливість здобути нові компетентності, відновити віру у власні сили, адаптуватися до нових життєвих реалій.

Досвід громадської організації (далі – ГО) «Центр освіти дорослих Полтавщини» є яскравим прикладом того, як освіта під час війни стає важливим чинником стійкості громади та підтримки суспільства.

Організацію створено у лютому 2018 року на базі Полтавського університету економіки і торгівлі з метою розвитку та популяризації освіти дорослих, підтримки особистісного й професійного зростання населення, утвердження демократичних і громадянських цінностей у суспільстві. ГО «Центр освіти дорослих Полтавщини» здійснює освітню, наукову, культурну й просвітницьку діяльність, об'єднуючи навколо себе представників громади, освітян, партнерські організації та міжнародних донорів.

Для забезпечення актуальності навчальних програм Центр постійно досліджує освітні потреби дорослого населення Полтави, що дає змогу оперативно реагувати на суспільні виклики, швидко виявляти актуальні запити та розробляти сучасні короткострокові й довгострокові освітні продукти. Такий підхід дозволяє Центру залишатися гнучким та ефективним у роботі з різними категоріями населення, особливо в умовах воєнного часу.

За роки діяльності організація надала освітні послуги понад 11 000 бенефіціарам. Особлива увага приділяється роботі з соціально вразливими категоріями населення, зокрема внутрішньо переміщеними особами, людьми похилого віку, жінками, які перебувають у кризових життєвих обставинах, безробітними, учасниками АТО/ООС та членами їхніх родин, людьми з інвалідністю, малозабезпеченими та багатодітними родинами. У період війни потреба в таких освітніх та адаптаційних ініціативах значно

зросла, адже для багатьох людей навчання стало не лише можливістю здобути нову професію чи навички, а й способом повернути відчуття стабільності, підтримки та впевненості у власних силах.

Центр активно співпрацює з органами державної влади та місцевого самоврядування, громадськими й благодійними організаціями, представниками бізнесу, ветеранськими спільнотами та міжнародними партнерами. Така співпраця дозволяє реалізовувати масштабні освітні та соціальні ініціативи, спрямовані на підтримку населення й розвиток громади.

Серед ключових проєктів, що реалізуються у Центрі:

- «Університет третього віку» – освітня ініціатива, що працює на базі Полтавського університету економіки і торгівлі за підтримки DVV International та спрямована на активне довголіття й соціальну інтеграцію людей старшого віку;
- «Допомога в реабілітації та налагодженні повноцінного життя ВПО в Україні» – проєкт, профінансований урядом Японії через фонд SVA та орієнтований на підтримку внутрішньо переміщених осіб;
- «Реінтеграція ветеранів через освіту» – проєкт DVV International за підтримки Міністерства закордонних справ Німеччини, який передбачає консультації з психічного здоров'я, юридичну підтримку, грантову допомогу для малого бізнесу та освітні тренінги для ветеранів;
- форуми, фестивалі, міжнародні партнерські ініціативи, зокрема українсько-німецький проєкт URBAN X – CHANGE NETWORK II, у межах якого зреалізовано освітні майстер-класи, комунікаційні та інші заходи.

Уже сьомий рік поспіль ГО «Центр освіти дорослих Полтавщини» реалізує проєкт «Центр освіти дорослих – середовище особистісного й професійного розвитку», покликаний створити доступний і комфортний освітній простір для дорослих, які прагнуть здобути нові компетентності, змінити професійний напрям або вдосконалити власні навички.

Ці проєкти увиразнюють глибоку інтеграцію Центру в освітнє, соціальне й культурне життя Полтавщини, а також його орієнтацію на підтримку саме тих категорій населення, які найбільше потребують допомоги та нових можливостей для розвитку.

За роки існування Центру навчання пройшли понад 5000 слухачів. Серед найбільш популярних курсів:

- кондитерська майстерність;
- майстер манікюру;
- перукар-барбер;
- крій та шиття;
- мовні курси (англійська, українська, німецька, китайська мови);
- графічний дизайн;
- перша домедична допомога;
- персональний розвиток та лідерство;
- профілактика емоційного й професійного вигорання.

Окремою цінністю ГО «Центр освіти дорослих Полтавщини» є команда фахівців, яка об'єднує викладачів, тренерів, психологів, експертів-практиків та координаторів освітніх програм. Керівництво Центру активно працює над розвитком сучасного освітнього середовища, розширенням партнерств та впровадженням ініціатив, спрямованих на підтримку громади в умовах воєнних викликів.

Викладачі Центру не лише передають професійні знання та практичні навички, а й створюють атмосферу підтримки, довіри та мотивації до розвитку. Багато тренерів

мають значний практичний досвід у своїй сфері, що дозволяє поєднувати теоретичне навчання з реальними кейсами та актуальними потребами ринку праці. Особливу увагу команда приділяє індивідуальному підходу до кожного слухача, допомагаючи учасникам не лише здобути нові компетентності, а й повірити у власні можливості та знайти нові перспективи для професійної й особистісної реалізації. Саме завдяки професійності, відкритості та небайдужості команди Центр освіти дорослих Полтавщини став простором, де освіта поєднується з людяністю, підтримкою та прагненням до позитивних змін у суспільстві.

Навчальні програми Центру поєднують практичну підготовку, розвиток професійних навичок та психологічну підтримку учасників. Саме тому для багатьох слухачів Центр стає не лише місцем навчання, а й простором спілкування, взаємопідтримки та відновлення внутрішнього ресурсу.

Важливим напрямом діяльності Центру є створення інклюзивного освітнього середовища для молоді з ментальними особливостями та людей з інвалідністю. Ініціативи Центру сприяють не лише розвитку особистісних якостей учасників, а й формуванню більш толерантного та обізнаного суспільства. Інтеграційно-адаптаційний курс для людей з інвалідністю є спеціальною освітньою програмою, яка об’єднує кілька напрямів, спрямованих на всебічний розвиток, соціалізацію та підвищення рівня самостійності учасників. Основна мета програми – допомогти людям інтегруватися в суспільство, розвивати життєві навички та відчувати себе активною частиною громади.

Діяльність Центру – це не лише реалізація освітніх програм, а й реальні історії змін. У Центрі освіти дорослих кожна історія є прикладом подолання труднощів, пошуку нових можливостей та віри у власні сили. Тут ветерани Афганістану та родини загиблих воїнів АТО/ООС, попри поважний вік, відкривають для себе цифровий світ, навчаються користуватися комп’ютером, соціальними мережами та онлайн-сервісами. Молодь з ментальними особливостями у супроводі батьків із захопленням створює творчі вироби, опановує прості життєві навички та поступово здобуває впевненість у собі.

Для багатьох переселенців Центр став точкою нового старту. Так, переселенка з Харківщини, яка через війну втратила дім і роботу, після проходження курсу майстра манікюру змогла започаткувати власну справу та повернути впевненість у майбутньому. Ще одна слухачка після навчання на курсі «Графічний дизайн» монетизувала отримані знання, створивши власну сторінку для продажу виробів ручної роботи та отримавши перші замовлення на розробку дизайну для локальних компаній.

ГО «Центр освіти дорослих Полтавщини» виконує не лише освітню функцію, а й є важливим осередком підтримки та розвитку. Його діяльність спрямована на відновлення впевненості слухачів, формування відчуття спільноти, відкриття нових можливостей для професійного й особистісного зростання. Об’єднуючи громаду, партнерські організації та учасників освітнього процесу, Центр формує інтегративний простір, у якому освіта дорослих сприяє забезпеченню соціальної стійкості, взаємопідтримки, спрямованості на подальше зростання.

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

ОСВІТА ДОРОСЛИХ: ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

збірник наукових праць

ВИПУСК 1 (29)

Головний редактор – *Л. Б. Лук'янова*
Науковий і літературний редактор – *О. В. Аніщенко*
Літературний редактор іноземних текстів – *О. В. Василенко (англ. мова),*
Відповідальний секретар – *А. М. Самко*
Комп'ютерна верстка – *А. М. Самко*

Адреса редакції:
04060, м. Київ, вул. Максима Берлинського, 9,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України,
відділ андрагогіки
E-mail: zbirnyk_od_17@ukr.net

Редакційна колегія зберігає за собою право на редагування й скорочення статей. Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції. Автори несуть повну відповідальність за опублікований матеріал (за достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей).

Тираж виготовлено з оригінал-макету замовника

Підписано до друку 29.06.2026 р.
Формат 60x84/32. ГарнітураTimesNewRoman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 10,43. Обл.-вид. арк. 11,47

Виготовлювач ТОВ «Талком» 03115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс (044) 424-40-69, 424-56-26 e-mail: ukraina.vdk@email.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 07.05.2013 р.

Scientific edition

ADULT EDUCATION: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

VOLUME 1 (29)

Editor-in-chief – L. Lukyanova
Deputy Editors – O. Anishchenko
Literary editor of foreign texts – O. Vasylenko (English version),
Executive secretary – A. Samko
Computer layout and design – A. Samko

Editorial office address:
04060, Kyiv city, 9, Maksyma Berlynskogo St.,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAES of Ukraine,
Andragogy Department
E-mail: zbirnyk_od_17@ukr.net

Editorial board reserves the right to edit and reduce articles. The views of the authors do not always coincide with the editorial board's ones. Authors are fully responsible for published materials (for the accuracy of facts, quotations, proper names, geographical names and other information).

Тираж виготовлено з оригінал-макету замовника

Підписано до друку 29.06.2026 р.
Формат 60x84/32. ГарнітураTimesNewRoman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 10,43. Обл.-вид. арк. 11,47

Виготовлювач ТОВ «Талком» 03115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс (044) 424-40-69, 424-56-26 e-mail: ukraina.vdk@email.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 07.05.2013 р.