

# ПРОФЕСІЙНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК КОНЦЕПТ СУЧАСНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ

**ПРОСІНА Ольга,**

кандидат педагогічних наук, доцент, директор Центру післядипломної освіти  
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

м. Київ, Україна

ORCID: 0000-0002-2770-2345

**Анотація.** У параграфі представлено теоретичне й практичне обґрунтування професійної трансформації педагогічних працівників як актуальної концепції сучасного професійного розвитку в умовах відкритої освіти. Розкрито зміст понять «професійна трансформація», «професіоналізм», «професійна ідентичність», а також андрагогічні основи підтримки педагогів у контексті змін. Підкреслено роль відкритого освітнього простору в актуалізації ідентичності та розвитку суб'єктності педагога. Представлено результати власного теоретико-емпіричного дослідження.

**Ключові слова:** професійний розвиток, професійна трансформація, ідентичність, професіоналізм, відкритість освіти, андрагогіка, педагогічні працівники, суб'єктність.

**Abstract.** The article presents theoretical and practical foundations of teachers' professional transformation as a key concept of modern professional development in the context of open education. It analyzes the concepts of professional transformation, professionalism, and identity, and outlines andragogical approaches to supporting educators in times of change. The role of open educational space in the actualization of teacher identity and professional subjectivity is emphasized. The findings are based on the author's theoretical and empirical research.

**Keywords:** professional transformation, identity, professionalism, open education, andragogy, educators, subjectivity.

**Вступ.** Сучасна система освіти, особливо в умовах війни та постійних соціокультурних змін, вимагає не лише підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а й їхньої глибокої професійної трансформації – переосмислення ролі, ідентичності, способу мислення й взаємодії з освітнім середовищем. Цей процес набуває особливої значущості в умовах відкритої освіти, що передбачає гнучкість, доступність, автономність здобувачів та мобільність педагогів.

Відкрита освіта, яка розвивається на перетині цифрових технологій, глобальних цінностей і принципів навчання впродовж життя, створює нові можливості й водночас висуває до педагогічних працівників нові вимоги: здатність до адаптації, критичне мислення, емоційну стійкість, готовність до ролі фасилітатора, тьютора, наставника в інноваційних формах взаємодії.

У такому контексті професійна трансформація педагогічного працівника розглядається як стратегічний напрям професійного розвитку, що включає зміни на рівні особистості, ціннісних орієнтацій, ідентичності та професійної суб'єктності.

У даному параграфі представлено авторське бачення трансформації педагогічної діяльності як цілісного процесу, що охоплює професіоналізацію, ідентифікацію та андрагогічну підтримку освітян у відкритому освітньому середовищі. Наведені положення ґрунтуються на аналізі сучасних наукових концепцій, а також на результатах емпіричних досліджень, проведених автором у 2022–2024 рр.

## **1. Концептуалізація поняття «професійна трансформація»**

**Професійна трансформація** педагогічних працівників як феномен сучасної освіти має глибокі філософські, психологічні та соціокультурні витоки. Її осмислення потребує звернення до фундаментального поняття

*«трансформація»*, розуміння його багаторівневого характеру, а також аналізу провідних концепцій трансформативного навчання.

Тож розглянемо: етимологію та філософське розуміння трансформації, трансформативне навчання як інструмент професійного зростання, та чинники, що зумовлюють потребу у трансформації педагогів у кризовому та змінюваному освітньому середовищі, що зазнає впливу численних реформ.

Поняття «трансформація» (від лат. *transformatio*) у сучасному українському тлумаченні означає зміну або перетворення форми, виду чи суттєвих характеристик певного явища чи об'єкта [1; С. 1469]. У філософському дискурсі, відповідно до підходу С. Кримського, трансформація тлумачиться як глибока перебудова структури, в межах якої змінюється взаємозв'язок і організація елементів системи. Учений акцентує на тому, що процес може мати як упорядкований (керований), так і хаотичний характер, а вектор змін може бути спрямований як у бік прогресу, так і в напрямі деградації [8; С. 206].

Автор О. Глушко [4] у своїх дослідженнях висвітлює поняття трансформації в освітньому просторі крізь призму як вітчизняних, так і зарубіжних підходів. Вона здійснила широку аналітику джерел, присвячених змінним процесам у сфері освіти, й дійшла висновку, що трансформація передбачає глибинне, якісне, інноваційне перетворення освітньої системи зі стійким структурним ефектом. За її позицією, трансформаційні процеси можуть включати елементи реформування і модернізації, однак не зводяться лише до них.

Утім, на наш погляд, тлумачення трансформації, подане дослідницею, більше орієнтоване на макропроцеси в освіті як інституційній системі. У нашому ж дослідженні акцент зміщено на індивідуальний рівень – трансформацію, яка відбувається з конкретним вчителем/педагогом. У цьому контексті поняття «професійна трансформація» розглядається як особистісне явище, що стосується

переосмислення власної ролі, набуття нових професійних смислів, адаптації до змінених умов через рефлексивне й ціннісне осмислення практики.

Очевидно, що системна трансформація освіти та індивідуальні процеси професійного оновлення педагогічних працівників не є взаємовиключними. Навпаки, вони взаємопов'язані. Системні зміни – як-от оновлення програм, методик, організаційних моделей навчання – створюють передумови для індивідуального розвитку. Водночас внутрішня готовність педагогічних працівників до змін, їхня суб'єктність і професійна рефлексія є чинниками успішності реформ.

Таким чином, розгляд трансформації освіти у двох взаємопов'язаних вимірах – інституційному (макрорівень) та індивідуально-професійному (мікрорівень) – дає змогу комплексно осмислити динаміку змін і створити засади для ефективних трансформаційних стратегій.

Трансформація в процесі навчання дорослих, зокрема педагогічних працівників, забезпечує професійну трансформацію, необхідність якої диктує як час, так і контекст. З одного боку – події, що стали каталізаторами змін (пандемія COVID-19, війна), вносять системні трансформації в освітній процес і вимагають від педагогів суттєвого оновлення способу дій, мислення та самоідентифікації. З іншого – реформи, зафіксовані у Державному стандарті та інших нормативних документах, посилюють вимогу до глибоких змін професійної ролі.

Очікування, що педагоги стануть агентами змін, простежується як в українському освітньому дискурсі – зокрема в концептуальних засадах НУШ, – так і в міжнародних дослідженнях, присвячених трансформативному навчанню. Британська дослідниця А. Колган [22] розглядає трансформативне навчання як педагогіку, що формує здатність до дії в ім'я соціальної справедливості. Авторка зазначає: «Очікується, що практики XXI століття стануть агентами змін педагогіка надихнула їх працювати над викоріненням стійкої суспільної нерівності. Однак, коли емоційний вплив трансформації є приголомшливим,

трансформативне навчання може не лише гальмувати дії, але й призводити до стану лімінальності, з якого потрібен час, аби вийти» [там само, С. 474]. У тій же статті А. Колган визначає трансформативну педагогіку для соціальної справедливості як підхід до підготовки вчителів, який кидає виклик прийнятим як належне припущенням, практикам і нормам в освіті та суспільстві загалом. Вчена наголошує: «дорослі навчають дорослих, а не предметам», а тому освіта дорослих має бути спрямована на зміну свідомості, цінностей і життєвої позиції дорослого учня. Ці міркування цілком узгоджуються з висновками, які ми формуємо на основі спостережень за процесами підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах глибоких освітніх змін.

Для глибшого розуміння механізмів професійної трансформації доцільно послідовно проаналізувати, як поняття трансформативного навчання інтерпретуються у сучасному науковому дискурсі. На наше усвідомлення трансформативного навчання суттєвий вплив мала стаття американського дослідника, співредактора «Журналу з трансформативного навчання» (Journal of Transformative Education) Чада Хогана (Chad Hoggan) «Трансформативне навчання як метатеорія: визначення, критерії та типологія», що спонукала нас осмислити критично не лише базову теорію трансформативного навчання, яку започаткував Джек Мезіроу [30] а й те, як потім ця теорія розвивалася в інших дослідженнях.

Дослідник Д. Мезіроу зазначав: «Трансформації виникають, коли системи відліку сприймаються як такі, що не служать нам добре в певній екзистенційній ситуації. Це може включати пошук генезису цих не функціонуючих систем у нашому індивідуальному та соціальному досвіді; пошук нових, більш функціональних припущень і, нарешті, діяти на основі нових вільно прийнятих припущень» [30; С. 167]. Вчений наголошує, що, трансформативне навчання як метакогнітивне міркування, що включає ці самі розуміння, але, крім того,

акцентує увагу на осмисленні джерела, структури та історії рамки референцій, а також на оцінці її актуальності, доцільності та наслідків.

Тож, основоположник теорії трансформативного навчання Д. Мезіроу [29; 30; 31], описує, як люди навчаються на основі глибоких змін у своїх базових припущеннях про світ. Ці зміни можуть бути викликані «дезорієнтуючими дилемами», які кидають виклик існуючим уявленням людини про світ.

Можна виокремити ключові етапи трансформативного навчання у теорії Мезіроу:

- виникнення «дезорієнтувальної дилеми» – зустріч з подією або досвідом, що суперечить існуючим уявленням;
- критична рефлексія – переосмислення своїх припущень та їх впливу на сприйняття ситуації;
- асиміляція нового досвіду – інтеграція нових знань та уявлень у свою систему сенсів;
- орієнтування дії – використання нових знань та уявлень для прийняття рішень та дій у світі.

Чим трансформативне навчання відрізняється від простого накопичення знань? Його сутність полягає не лише в засвоєнні нової інформації чи формуванні професійних навичок, а в глибинній зміні способу мислення, сприйняття себе та світу. Цей тип навчання фокусується на трансформації особистісних орієнтацій – «звичок розуму», установок і значеннєвих перспектив. На відміну від *компетентнісного підходу*, який акцентує на інтеграції знань, умінь, навичок і ставлень, трансформативне навчання передбачає *перегляд базових припущень*, з яких ці компетентності виростають.

Ключову роль у цьому процесі відіграють «дезорієнтувальні дилеми» – ситуації, що порушують звичні когнітивні рамки та стимулюють глибоку рефлексію. Трансформація часто супроводжується сильними емоціями,

переживанням кризи, втрати «попереднього Я» та формуванням нового розуміння себе як суб'єкта. Це складний і часто болісний процес, який може призвести до суттєвих змін у самоідентичності, мотивації, етичній позиції та професійній поведінці.

Вчений Д. Мезіроу [30] тлумачить пошук сенсу як природну тенденцію людини до перспективної трансформації: оновлення уявлень, що виникає у відповідь на дезорієнтуючі дилеми. Спираючись на ідеї К. Роджерса, він пов'язує цю здатність із телеологічним рухом до складності й цілісності – як у біологічній, так і в психологічній еволюції. Водночас Д. Мезіроу наголошує: ані зміни соціальних ролей, ані ситуації самі по собі не ініціюють трансформацію без саморефлексії. Дилеми стають точками зламу тоді, коли збігаються з індивідуальною історією розвитку, роблячи людину відкритою до глибинних змін.

У зв'язку з розширенням підходів до розуміння трансформативного навчання постає потреба у його систематизації та концептуальному уточненні. У праці *Transformative Learning as a Metatheory* [24] американський дослідник Чад Хогган пропонує розглядати трансформативне навчання як метатеорію, яка об'єднує низку теоретичних рамок і не зводиться до єдиної моделі. Спираючись на ідеї Е.Тейлора [34], він виокремлює чотири провідні підходи до пояснення природи глибинних змін особистості в освітньому процесі.

Психокритичний підхід, пов'язаний із теорією Д. Мезіроу, тлумачить трансформативне навчання як процес перспективної трансформації – переосмислення усталених «звичок розуму» під впливом дезорієнтуючих дилем. Психоаналітичний підхід зосереджується на інтеграції несвідомого досвіду у свідоме життя через емоції, символи, сни та інші афективні явища; акцент робиться на самопізнанні, автентичності й цілісності. Психорозвиваючий підхід (наприклад, у моделі Р. Кегана) пояснює трансформацію як розвиток когнітивної складності – здатність усвідомлено розмежовувати власне Я і зовнішні об'єкти, а

також рефлексувати щодо власних установок. Соціально-емансипаційний підхід, натхненний ідеями Пауло Фрейре, розглядає трансформацію як розвиток критичної свідомості, що дозволяє особистості перейти від пасивного сприйняття соціальної реальності до активної участі у її переосмисленні і зміні.

З огляду на зростання кількості інтерпретацій та різноманітність фокусів, Хогган наголошує на важливості розрізнення понять: термін «перспективна трансформація» він пропонує вживати для позначення теорії Д. Мезіроу, тоді як «трансформативне навчання» – як ширшу рамку, що охоплює різні типи змін, включаючи психологічні, онтологічні та соціальні аспекти. Таким чином, трансформативне навчання у метатеоретичному розумінні постає як міждисциплінарна конструкція, що дозволяє інтерпретувати навчання дорослих у його найглибших особистісних, емоційних і соціальних вимірах.

У межах метатеоретичного підходу Ч. Хогган, разом із дослідницькою командою, окреслює шість широких категорій трансформативних результатів: *зміни у світогляді, Я-концепції (Self), епістемології, онтології, поведінці та здатності до дії*. Для глибшого розуміння природи цих змін запропоновано три дескриптори – переживання, концептуалізація та взаємодія. Вони метафорично описуються як *«серце, голова і руки»*: досвід – це емоційна залученість і тілесне відчуття змін; концептуалізація – зміна способу осмислення реальності; взаємодія – нові поведінкові стратегії й способи дії у світі.

Автор також формулює критерії, за якими можна ідентифікувати трансформаційність результатів навчання: **глибина** (рівень впливу на фундаментальні аспекти особистості), **широта** (кількість контекстів, у яких зміни проявляються), **стабільність** (тривалість і незворотність трансформації). Згідно з цим підходом, трансформативне навчання стосується процесів, які призводять до сутнісних змін у тому, як людина сприймає, концептуалізує і взаємодіє зі світом. Такі зміни, у свою чергу, мають вирішальний вплив на особистісне

самовизначення, професійну діяльність, соціальну взаємодію та інституційну дійсність.

Таким чином, аналіз різних підходів до трансформативного навчання, представлений у роботах Дж. Мезіроу, П. Фрейре, Р. Кегана, Ч. Хоггана та інших дослідників, дозволяє глибше осмислити навчання як процес глибинних змін у свідомості, ціннісних орієнтирах та діях дорослої особистості. У контексті професійного розвитку педагогічних працівників ці зміни набувають особливої значущості, оскільки освітні трансформації сьогодення (зумовлені як зовнішніми кризовими викликами, так і реформами системи освіти) вимагають від педагогів не лише оновлення знань, а й переосмислення ролі, ідентичності, цілей та способів професійної діяльності. Саме тому розуміння трансформації як комплексного феномену, що включає когнітивний, емоційний, поведінковий та соціальний виміри, становить методологічну основу для побудови авторської концептуальної структури професійної трансформації педагогічних працівників.

Підхід Ч. Хоггана до трансформативного навчання як метатеорії дозволяє нам не лише інтерпретувати досвід навчання педагогічних (науково-педагогічних) працівників у системі підвищення кваліфікації, а й використати це розуміння як засіб для побудови теоретично обґрунтованої концептуальної рамки професійної трансформації.

У межах даного підходу до проєктування концептуальної структури професійної трансформації педагогічних працівників (ПТПП) ми спиралися на узагальнення результатів попередніх досліджень, поєднуючи теоретичні моделі трансформативного навчання з ключовими поняттями сучасної освіти дорослих. Зокрема, у центр моделі закладається ядро м'яких навичок – «4К» (креативність, критичне мислення, комунікація, колаборація), які, відповідно до динамічної взаємодійної моделі навичок XXI століття [33], можуть бути осмислені як метакомпетентності, що забезпечують готовність до змін і професійну адаптивність у складних умовах. У нашій концептуальній структурі ці навички

інтегруються з поняттями індивідуальної траєкторії професійної трансформації, готовності до реформ, рефлексії, неперервності освіти дорослих, а також з урахуванням емоційних і соціальних чинників, які, за Ч. Хогганом, є ключовими індикаторами трансформаційності результатів навчання.

Отже, осмислення трансформативного навчання як метатеоретичної основи дозволяє здійснити перехід від емпіричних спостережень до створення цілісної концептуальної структури професійної трансформації педагогічних працівників, що поєднує критичну рефлексію, набуття метакомпетентностей і формування нової професійної ідентичності.

Визначальним поняттям у нашому підході є **професійна трансформація**, яку ми трактуємо як *комплексний, динамічний і багатоаспектний процес якісних змін у професійному бутті особистості*. Такий процес включає не лише набуття нових компетентностей, а й переосмислення професійної ідентичності, трансформацію системи цінностей, рефлексивне осмислення досвіду та здатність до адаптивної діяльності в умовах складних соціальних, освітніх і культурних змін.

*Професійна трансформація інтегрує когнітивні, емоційні, поведінкові та екзистенційні виміри, передбачаючи критичну рефлексію, інтенсифікацію смислобудівних процесів, розвиток метакомпетентностей і формування здатності діяти ефективно в нових, часто непередбачуваних умовах. Вона не є автоматичним наслідком реформ чи зовнішнього тиску, а передбачає внутрішню активність суб'єкта навчання, його готовність до змін і участь у трансформативному навчанні як механізмі глибокого особистісно-професійного оновлення.*

*Професійна трансформація може бути як конструктивною (успішною), так і деструктивною, якщо реалізується поза індивідуальним сенсом, без підтримки рефлексивних механізмів або в умовах надмірного зовнішнього тиску, що не відповідає ресурсам і потребам суб'єкта.*

У цьому контексті саме педагог є яскравим прикладом потреби у професійній трансформації, з огляду на глибину змін, що відбуваються в освітньому середовищі. Це пояснюється низкою чинників:

- по-перше, професія педагога вимагає постійної адаптації. Освітні реформи, війна, цифровізація, зміна освітньої парадигми – всі ці чинники докорінно змінюють зміст, форми та інструменти професійної діяльності. Традиційна ідентичність «викладача предмета» поступово поступається місцем ідентичності фасилітатора, тьютора, наставника, коуча, що вимагає не лише нових навичок, а й глибокого переосмислення власної ролі;

- по-друге, професійна трансформація охоплює не лише зміну організаційних форм чи інструментів діяльності, а й торкається ціннісного виміру педагогічної професії. У сучасному контексті педагог дедалі частіше постає не лише як передавач знань, а як моральний орієнтир для учнів, емоційна та психологічна опора, культурний посередник і провідник смислів. Таке розширення ролі потребує внутрішньої переорієнтації – глибинного перегляду професійних смислів, мотивацій та ціннісних пріоритетів, що формують основу педагогічної ідентичності;

- по-третє, в умовах соціальної та культурної турбулентності зростає необхідність у рефлексії та смислобудуванні. Педагог постає перед потребою відповісти на фундаментальні питання: навіщо я в професії, у чому полягає моя місія, як я впливаю на майбутнє? Подібні процеси є маркерами трансформативного навчання, що активізує глибинні рівні самосвідомості й особистісної зрілості;

- по-четверте, професійна трансформація педагогічного працівника охоплює не лише оновлення функціональних обов'язків чи розширення інструментарію, а й перехід до нової суб'єктної позиції в освітньому процесі. Замість традиційної ролі репродуктора знань вчитель/педагог дедалі частіше

виступає як ініціатор навчального партнерства, як той, хто супроводжує, фасилітує й підтримує індивідуальні освітні траєкторії учнів. Така зміна ролі передбачає формування суб'єктності, що виявляється у здатності до усвідомленого вибору, відповідальності, критичного мислення, відкритості до взаємодії та співтворчості. Інакше кажучи, педагогічний працівник поступово переходить від позиції «виконавця» до позиції агента змін – не лише в межах класу, а й у ширшому освітньому й соціальному контексті.

Таким чином, професійна трансформація педагогічного працівника постає як необхідна умова збереження суб'єктності, професійного благополуччя й адаптивності в умовах постійних змін. Запропоноване розуміння цього явища дозволяє поглибити теоретичне осмислення змін, що відбуваються в педагогічній діяльності, а також сформуванню підґрунтя для розроблення ефективних інтервенцій, спрямованих на підтримку педагога в умовах складних соціальних і професійних викликів.

## **2. Професіоналізм і професіоналізація в умовах відкритої освіти**

Професійна трансформація педагогічних працівників в умовах відкритої освіти передбачає не лише функціональні зміни, а й глибинні зсуви у професійній ідентичності. Відповідно, її неможливо аналізувати без звернення до понять *професіоналізму та професіоналізації*. Саме ці концепти дозволяють розкрити механізми глибоких якісних змін, що відбуваються в структурі професійної свідомості, поведінки та етичної позиції педагога/викладача в умовах невизначеності.

У цьому дослідженні ми розглядаємо професіоналізм як цілісний конструкт, що включає компетентнісні, етичні, рефлексивні та інноваційні компоненти, які забезпечують здатність педагога ефективно діяти в складних умовах. Професіоналізація, у свою чергу, – це динамічний процес формування і розвитку професійної ідентичності, що триває впродовж життя, охоплюючи як формальні освітні практики, так і неформальне та інформальне навчання.

Осмилюючи професійну трансформацію педагогічних працівників як динамічний та багатовимірний процес, що охоплює зміни у світогляді, способі мислення, діях і самоідентичності, доцільним є поглиблення розгляду базових категорій, пов'язаних із професійним розвитком. Їхнє розкриття дозволяє конкретизувати структурні характеристики та механізми професійного становлення педагогічних працівників в умовах сучасної освіти, зокрема в парадигмі відкритості, безперервності та персоналізованих освітніх траєкторій.

У цьому контексті важливо врахувати, як трансформується розуміння професіоналізму у зв'язку зі зміною уявлень про професію в цілому, із зростаючими вимогами до автономності, гнучкості, критичності, творчості та здатності до співпраці. Аналіз сучасних трактувань професіоналізму передбачає звернення до концептуальних засад професійної етики, компетентнісного підходу та ціннісної складової професійної ідентичності.

Також у цьому розділі розглядається *професіоналізація як процес, що триває протягом усього професійного життя і є нерозривно пов'язаний з віковим, особистісним і соціальним розвитком людини*. Акцент буде зроблено на етапах професійного розвитку, які відбуваються в умовах відкритої освіти, з урахуванням гнучких освітніх середовищ, цифровізації, самонавчання та міждисциплінарного діалогу. Важливим елементом є також професійна культура, що формується як у результаті формального навчання, так і через неформальні та інформальні практики, що мають трансформативний потенціал.

У результаті розгляду зазначених категорій буде здійснено спробу інтегративного погляду на професіоналізм як мета-результат професійної трансформації: конструкт, що включає знання, етичні орієнтири, поведінкові патерни, рефлексивність і здатність до адаптивної та відповідальної дії в умовах невизначеності. Це дозволяє глибше зрозуміти взаємозв'язок між процесами професіоналізації та професійної трансформації в сучасній педагогічній дійсності.

*Професіоналізм*, поняття походить від поняття «професія» з лат. *professio* – «говорити публічно, повідомляти про свою справу» трактується як «вид трудової діяльності людини, яка володіє комплексом спеціальних теоретичних знань та практичних навичок, набутих у результаті фахової підготовки, досвіду роботи» [16; С. 276]. Для глибшого розуміння феномену професіоналізму доцільно проаналізувати його у взаємозв'язку з категорією професіоналізації – процесом становлення, розвитку та оновлення професійної ідентичності фахівця.

У цьому контексті професіоналізація постає не як лінійна послідовність етапів, а як динамічна й багатоетапна структура, що охоплює весь професійний цикл – від моменту вибору професії до завершення активної діяльності.

Як зазначає Ю. Павлов, на кожному етапі цього процесу змінюються ведучі механізми, цілі й контексти діяльності, а також оновлюється саме бачення професії й власної ролі в ній, «...професійний розвиток особистості не закінчується на стадії самостійного виконання діяльності, а триває аж до повного припинення професійної діяльності, набуваючи специфічні форму і зміст» [9]. Цей підхід дозволяє розглядати професіоналізацію як неперервний процес адаптації, переосмислення та реінтерпретації професійного шляху, що чутливо реагує на зовнішні зміни – як структурні трансформації ринку праці, так і кризові явища у суспільстві.

У цьому сенсі доречно звернутися до концептуального бачення І. Хоржевської, яка трактує професіоналізм як вищий щабель розвитку особистості як суб'єкта праці, пізнання, спілкування. Вона розмежовує два рівні: професіоналізм діяльності та професіоналізм особистості, що перебувають у діалектичній єдності. Такий підхід дозволяє говорити про професіоналізм не лише як про рівень володіння інструментальними компетентностями, а й як про ціннісно-особистісне утворення, яке зазнає змін у процесі професійної трансформації [21].

Таким чином, професіоналізм і професіоналізація виступають як взаємопов'язані концепти, що забезпечують основу для осмислення глибинних змін у професійній самосвідомості, поведінці та цінностях педагога в умовах невизначеності та освітніх трансформацій. Саме на цьому фундаменті будується розуміння професійної трансформації як якісної зміни ідентичності й метакомпетентностей, що виходить за межі формального професійного зростання.

За В. Гриньовою [2], професіоналізм – це «особлива властивість людей систематично, ефективно й надійно виконувати складну діяльність у найрізноманітніших умовах». При цьому автор наголошує не лише на когнітивних та операційних аспектах, а й на глибоко особистісному вимірі цього феномена.

Як зазначає дослідниця, професіоналізм відбиває ступінь оволодіння особистістю діяльністю згідно зі стандартами й об'єктивними вимогами, охоплюючи не лише кваліфікаційну підготовку, а й творчу активність, постійний розвиток, внутрішню мотивацію до зростання. Передумовою для досягнення справжнього професіоналізму, на її думку, є високий рівень сформованості професійно значущих якостей та спеціальних здібностей, що дозволяють фахівцеві діяти відповідально та адаптивно навіть у ситуаціях невизначеності.

Професор Т. Сорочан актуалізує ціннісно-гуманістичний вимір професіоналізму, визначаючи його як «сукупність компетентностей, що формуються в університетській освіті, розвиваються в системі післядипломної педагогічної освіти на основі культурних, гуманістичних та демократичних цінностей і дозволяють педагогу здійснювати професійну діяльність у сучасних умовах» [20]. Особливу увагу дослідниця приділяє інтегрованій природі професіоналізму – як поєднанню базових, ключових та фахових компетентностей, що розвиваються поступово й вибудовують основу педагогічного потенціалу впродовж усього життя.

Ціннісно-когнітивний і рефлексивно-інноваційний аспекти професіоналізму поглиблено аналізує М. Скрипник, яка в андрагогічному вимірі підкреслює його як «систему доміант, що виявляються у здатності до модифікації освітнього простору, науково-педагогічної рефлексії та інноваційної діяльності» [19]. Науковиця також відзначає, що в освіті дорослих професіоналізація оформлюється як концепція взаємодії особистісного і професійного, інтелектуального і морально-етичного, поведінкового і духовного. Виходячи з цієї позиції, доцільно трактувати професіоналізм як мета-результат професійної трансформації педагога, а саму трансформацію – як динамічне оновлення, що охоплює не лише знання і навички, а й сферу особистісного зростання, світоглядних змін і смислових орієнтирів.

У цифровому освітньому середовищі, що характерне для відкритої освіти, професіоналізм виявляється у здатності ефективно використовувати EdTech-інструменти, фасилітувати онлайн-взаємодію та забезпечувати навчання в умовах асинхронного доступу до знань. Це додає до традиційного розуміння професіоналізму нові параметри – цифрову грамотність, гнучкість у форматах взаємодії, здатність працювати в умовах невизначеності та змішаного навчального простору.

Такий підхід дозволяє поєднувати розвиток професійної компетентності з глибинними ціннісними змінами, які відбуваються внаслідок критичної рефлексії, досвіду подолання викликів і залучення до інноваційної практики. У цьому сенсі професіоналізм не є лише кінцевою ціллю, а радше маркером глибоких якісних змін, що відбуваються з педагогом у процесі його професійної трансформації.

Узагальнюючи наведене підходи, можемо стверджувати, що сучасне трактування професіоналізму виходить за межі суто технічної або функціональної компетентності. Натомість, воно включає ціннісну, когнітивну, поведінкову, рефлексивну й інноваційну складові, що забезпечує здатність

педагога адаптуватися до змін, діяти відповідально в умовах невизначеності та сприяти розвитку інших. Саме в цьому контексті варто згадати концептуальну розвідку професора Л. Пуховської, яка, аналізуючи процеси професіоналізації вчительської праці в країнах Заходу, розрізняє два підходи – «вузький» і «широкий» професіоналізм [18].

«Вузький професіоналізм» асоціюється з баченням школи як замкненої системи, з обмеженим простором для автономії педагога. Натомість «широкий професіоналізм» передбачає активне включення вчителя в соціокультурний контекст, взаємодію з освітніми середовищами за межами школи, міжінституційне співробітництво та відповідальність перед суспільством. У цьому вимірі професіоналізм розглядається не лише як здатність діяти ефективно в межах заданих інструкцій, а як потенціал до ініціювання змін, підтримки демократичних цінностей і фасилітації розвитку інших.

Отже, в умовах формування єдиного європейського освітнього простору запит на «широкий професіоналізм» учителя/викладача стає дедалі актуальнішим – як передумова професійної мобільності, готовності до міжкультурної взаємодії та трансформаційного лідерства. Це ще раз підкреслює взаємозв'язок між професіоналізмом і професійною трансформацією як процесом розширення горизонтів педагогічної діяльності – особливо актуальним в умовах відкритої освіти, де педагог стає не лише носієм знань, а й провідником у світі змін, смислів і міжкультурного діалогу.

### **3. Андрагогічний підхід до розвитку педагогічних працівників у відкритому середовищі**

З огляду на розкриті концепти професіоналізму й професіоналізації як ключових компонентів професійної трансформації, доцільно звернутися до ще одного визначального чинника – андрагогічного підходу, який окреслює специфіку розвитку дорослого суб'єкта навчання в умовах відкритої освіти.

Адже саме в межах андрагогіки як науки про освіту дорослих відбувається переосмислення ролі педагога не лише як учасника освітнього процесу, а як самонавчального, рефлексивного й трансформативного суб'єкта, здатного до смислового оновлення, міжособистісної взаємодії та інноваційної діяльності.

У цьому розділі буде розглянуто, яким чином андрагогічна парадигма відповідає викликам відкритого освітнього середовища та які принципи, методи й умови забезпечують ефективну підтримку професійної трансформації педагогічних працівників на всіх етапах їхнього професійного життя. Особливу увагу приділено трансформаційним ознакам сучасної андрагогіки, що виявляються у змінах не лише методів навчання, а й ціннісної взаємодії між андрагогом і дорослим учнем, з урахуванням мотивації, досвіду, контексту та потреб особистісного зростання.

Сам термін «андрагогіка» має багату історію: від **О. Каппа (1833)** (див. рис. 1) до **М. Ноулза (1970–1980-ті)**. Якщо Капп лише започаткував ідею саморозвитку дорослого як важливої частини суспільного блага, то Ноулз надав андрагогіці цілісну концептуальну рамку, в якій дорослий стає *суб'єктом власного навчання, розвитку, рефлексії й дії*.

## The History of 'Andragogy'



Рис. 1. Ілюстрація, де наводиться перше використання терміну «андрагогіка» німецьким вчителем Олександром Каппом в 1833 році. У книзі під назвою «Платонові освітні ідеї» на 241 сторінці зазначена назва «Die Andragogik oder Bildung im männlichen Alter» ( Andragogy or Education in the Man's Age).

Щоб глибше осмислити природу професійної трансформації педагогічних працівників як дорослих учасників відкритої освіти, доцільно звернутися до фундаментальних принципів андрагогіки, сформульованих американським ученим М. Ноулзом. Попри те, що ці ідеї були сформовані ще у ХХ столітті, вони не втрачають актуальності, а навпаки – є методологічною базою для сучасних концепцій трансформативного, експериментального та саморефлексивного навчання дорослих. Особливої значущості ці принципи набувають у контексті відкритої освіти, що передбачає індивідуалізацію траєкторій розвитку, цифрову взаємодію та самостійну роль педагога як суб'єкта професійної трансформації.

У таблиці нижче узагальнено шість принципів андрагогіки М.Ноулза з інтерпретацією їхньої цінності для розуміння трансформаційних процесів у професійній діяльності педагогів.

Таблиця 1

## Принципи М. Ноулза як основа професійної трансформації педагогічних працівників (в авторському осмисленні)

№	Принцип М. Ноулза	Суть принципу	Значення для професійної трансформації педагога
1	Необхідність знати (Need to Know)	Дорослі мають розуміти, чому вони повинні щось вивчати	Усвідомлення мети та сенсу змін підвищує мотивацію до трансформації
2	Я-концепція (the learners self-concept)	Дорослі прагнуть до автономії, самостійності у навчанні	Професійна трансформація потребує особистої участі, вибору і рефлексії
3	Наявність досвіду (the role of the learners' experience)	Досвід є головним ресурсом навчання дорослого	Попередній професійний шлях є базою для трансформаційного переосмислення
4	Готовність до навчання (readiness to learn)	Дорослі готові вчитися тоді, коли бачать практичну цінність знань	Трансформація є успішною, коли вона співвідноситься з реальними викликами
5	Орієнтація на проблеми (orientation to learning)	Дорослі орієнтовані на вирішення життєвих і професійних завдань	Трансформаційне навчання має бути контекстуальним, наближеним до практики
6	Внутрішня мотивація (Motivation)	Головним рушієм навчання є внутрішня потреба у розвитку	Самотивація є визначальною для глибоких змін професійної ідентичності

У представленій таблиці принципи андрагогіки М. Ноулза інтерпретовано не лише як загальні основи освіти дорослих, а як каталізатори професійної трансформації педагогічних працівників в умовах відкритої освіти та кризи. Така інтерпретація дозволяє виокремити ключові напрями впливу: актуалізація професійного досвіду як ресурсу змін; посилення суб'єктності та здатності до автономного розвитку; мотиваційно-сміслової переорієнтація; розвиток критичності й рефлексії; інтеграція досвіду в соціально значущі практики.

Таким чином, принципи М. Ноулза не лише залишаються актуальними в сучасній системі післядипломної освіти, а й набувають нового звучання в контексті трансформаційних процесів.

Треба зазначити, що українські вчені зробили вагомий внесок у розвиток андрагогіки як науки, зокрема такі науковці як Н. Ничкало, Л. Лук'янова, В. Пуцов, М. Скрипник та інші.

Авторський підхід до висвітлення історичного розвитку андрагогіки в Україні презентують Т. Десятов, І. Лещенко: 1) 1850-х рр. – 1917–1918 рр. – зародження теорії і практики навчання дорослих у контексті розвитку освіти дорослих як форми суспільно-просвітницького руху й позашкільної освіти; 2) 1918–1940-і рр. – формування наукових основ навчання дорослих у системі ліквідації неписьменності й політосвіти; 3) 1950–1980-ті рр. – наукова розробка андрагогічних проблем у форматі радянської концепції педагогіки дорослих: (1950– 1960-і рр. ХХ ст. – розробка теоретичних основ навчання працюючої молоді та дорослих; 1970–1980-і рр. – наукові дослідження з теорії і практики навчання дорослих у концепції неперервної освіти); 4) 90-ті рр. ХХ ст. – поч. ХХІ ст. – розвиток андрагогіки як науки, навчального предмета, соціальної практики. Умовно виокремлені періоди відображають глибинність і багатогранність української андрагогіки, еволюційність її розвитку. Аналіз змісту кожного періоду дозволить осягнути весь попередній процес розвитку цієї наукової дисципліни з позицій максимальної об'єктивності та доцільності [3].

Аналіз специфіки навчання дорослих вимагає виходу за межі традиційного педагогічного мислення. Сучасна наука про освіту дорослих дедалі більше звертається до концепцій, що пояснюють феномен трансформаційного навчання поза межами формального середовища. У цьому контексті заслуговує на особливу увагу концепція «en passant» професора Йоста Райшманна (Jost Reischmann), запропонована як альтернатива редукціоністським підходам до навчання дорослих, заснованим на дитячоцентричних моделях.

Й. Райшманн критикує «герменевтичну сліпоту», що зводить освіту дорослих до шкільних парадигм, і підкреслює потребу в академічній дисципліні, яка враховує багатовимірність досвіду дорослого індивіда. Центральною в його підході є ідея навчання «en passant» – «проходячи повз», або випадкового навчання, що відбувається не внаслідок цілеспрямованої педагогічної дії, а в результаті життєвих ситуацій, які викликають у суб'єкта активну внутрішню реакцію та призводять до змін у знаннях, цінностях, емоційній сфері та особистісній ідентичності. Це навчання є індивідуалізованим, неконтрольованим, неформалізованим і часто невидимим у момент переживання, проте має значний потенціал для трансформації особистості.

Й. Райшманн [35] підкреслює, що сучасна андрагогіка має враховувати не лише навчання «протягом життя» (lifelong), але й «у всіх сферах життя» (lifewide). Йдеться про складну, композиційну структуру навчання, що формується в контексті міжособистісної взаємодії, професійної діяльності, участі у спільнотах, медіа, релігійних чи дозвіллевих практиках. У цьому розумінні традиційні освітні інститути відіграють лише фрагментарну роль у загальному ландшафті дорослого навчання.

З огляду на це, Й. Райшманн пропонує парадигмальний зсув: від питання «Як ми їх навчимо?» до «Як вони вже навчилися – і як ми можемо підтримати цей досвід?». Таким чином, ключовим завданням андрагогіки є не стільки передача знань, скільки створення умов для актуалізації, осмислення і поглиблення того, що вже було набуто внаслідок життєвих подій.

Особливу цінність ця концепція має у контексті професійної трансформації педагогічних працівників, які переживають складні соціальні, культурні та екзистенційні зміни. Усвідомлення того, що навчання може бути невидимим, проте глибоко трансформативним, дозволяє по-іншому осмислювати педагогічний досвід, побачити в ньому ресурс змін та розвитку.

Крім того, Й. Райшманн визначає потенціал композиційного навчання, де різні «блоки» освітнього досвіду – формальні й неформальні, інституційні й індивідуальні – компонуються в унікальну мозаїку особистісного розвитку. Це відкриває можливість нових підходів до освітнього дизайну, які інтегрують середовище як активного партнера навчання, підтримуючи принципи випадковості, відкритості та гнучкості.

Таким чином, концепція «en passant» розширює горизонти андрагогіки як науки, дозволяючи побачити навчання дорослого як багатоплановий, контекстуально зумовлений і потенційно трансформаційний процес. Вона пропонує нові інструменти для аналізу, проектування та супроводу освітніх стратегій у сфері підвищення кваліфікації, тьюторингу, підтримки змін і професійного розвитку.

Таким чином, сучасне осмислення андрагогіки виходить далеко за межі розуміння її як набору методичних принципів навчання дорослих. У авторському переосмисленні вона постає як світоглядна рамка, що визначає місце і роль особистості у процесі освіти, зосереджуючи увагу не лише на передачі знань, а на сприянні процесам самовизначення, рефлексії та суб'єктності. В умовах освітніх змін і кризи, що вимагає не просто оновлення компетентностей, а глибокої професійної трансформації педагогічних працівників, саме ці характеристики набувають особливого значення.

У цьому контексті логічним є звернення до ідей **хьютагогіки (heutagogy)** – концепції, запропонованої S. Hase та C. Kenyon [23] як еволюційного наступника андрагогіки. Якщо андрагогіка акцентує на самостійності дорослого учня, то хьютагогіка фокусується на самоосвітній компетентності, що включає здатність самостійно визначати навчальні цілі, шукати ресурси для їх досягнення, адаптуватися до змінних умов і оцінювати власні результати. Автори підкреслюють, що у непередбачуваному та швидкоплинному світі майбутнього

саме самоздатність до навчання стає ключовою навичкою для виживання та розвитку [23].

Хьютагогіка є надбудовою над андрагогікою – вона формує фреймворк навчання в умовах невизначеності, багатовекторності та цифровізації, де педагог не просто навчається, а постійно переосмислює власну ідентичність і місію. Таким чином, вона доповнює й розширює андрагогіку, не заперечуючи її принципи, а проєктуючи їх у майбутнє – у бік саморозвитку, рефлексії, відповідальності й нових способів взаємодії з освітнім середовищем. Саме тому поєднання андрагогічного та хьютагогічного підходів становить методологічну основу нової якості післядипломної освіти, орієнтованої на цілісну трансформацію особистості педагога, а не лише на оновлення змісту чи форм навчання.

Ця інтеграція дає змогу вибудовувати освітні програми не за принципом «що потрібно викласти», а за логікою:

- для чого це важливо;
- який досвід уже є в учасника;
- як його мобілізувати;
- як створити умови для особистісного сенсоутворення та адаптивного зростання.

У підсумку, навчання у дорослому віці розглядається не лише як лінійне набуття знань, а як складний, багатовимірний, контекстно залежний процес, що відбувається «*en passant*» – «*проходячи повз*», у взаємодії зі світом, викликами та власною рефлексією. Саме тут – на перетині досвіду, сенсів і свободи – зароджується справжня професійна трансформація педагога.

## **Авторські моделі професійної трансформації педагогів у контексті експериментального впровадження**

Провідним науковим підґрунтям теоретико-методичного аналізу трансформацій професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників стали результати дослідження, що реалізується науково-педагогічними працівниками ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України в межах наукової теми: «Трансформація професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти» (державний реєстраційний номер 0120U104637, дата реєстрації: 30.10.2020). Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Тамара Сорочан.

У межах підтеми «Теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка варіативних моделей і технологій трансформації професійного розвитку фахівців в умовах відкритого університету післядипломної освіти» було здійснено розробку й апробацію низки авторських моделей і технологій, орієнтованих на сучасні виклики. Зокрема, реалізовано завдання:

- обґрунтування методології трансформаційних процесів у системі післядипломної освіти;
- аналіз світових і вітчизняних концепцій розвитку дорослих у професійному контексті;
- вивчення цифрових освітніх практик, інституційних умов і механізмів підтримки педагогів;
- моделювання відкритої, суб'єктно орієнтованої системи освіти на засадах гнучкості, психологічного благополуччя та саморозвитку.

Цей розділ презентує кілька концептуальних моделей, розроблених та експериментально перевірених у рамках наукової теми. Вони репрезентують інноваційні підходи до професійного розвитку, інтегруючи ідеї андрагогіки,

хьютагогіки, освіти для сталого розвитку, цифрової педагогіки і психології освіти дорослих. Кожна з моделей, що подано у Таблиці 2, розглядається як інструмент для глибшого розуміння процесу професійної трансформації педагога в умовах складної соціальної динаміки.

Ми пропонуємо структуровану порівняльну Таблицю 2, яка систематизує експериментально перевірені моделі професійної трансформації педагогів. Вона охоплює: назву моделі та рік розроблення; основні компоненти; рівень впровадження (мікро, мезо, макро); авторську концептуальну ідею; сфери застосування та адаптації; авторів. Такий формат узагальнення дає змогу порівняти різні моделі за ключовими параметрами та виявити їхню релевантність для розробки сучасних програм професійного розвитку в умовах відкритої освіти. Особливу увагу приділено інтервенційним моделям, що враховують психолого-педагогічні чинники змін, а також таким, що базуються на трансформативному, рефлексивному, змішаному підходах.

У представлених в Таблиці 2 моделях професійної трансформації педагогів використано трирівневу класифікацію впровадження. Мікрорівень відображає індивідуальні зміни й трансформації педагога, зосереджені на його особистісному розвитку, внутрішніх психологічних механізмах і готовності до професійного зростання. Мезорівень стосується організаційного контексту – інституцій післядипломної освіти, шкіл, центрів професійного розвитку, де реалізуються програми підтримки, наставництва й тьюторингу. Макрорівень охоплює політику освіти дорослих та національні стратегії, у межах яких професійна трансформація педагогів набуває значення суспільного масштабу та стає інструментом освітніх реформ. Такий поділ дозволяє комплексно аналізувати та впроваджувати інноваційні моделі, враховуючи індивідуальні, інституційні й системні чинник.

Таблиця 2

## Авторські моделі у межах експериментального дослідження

Назва моделі, рік	Основні компоненти	Рівень впровадження	Авторська ідея / концепт	Сфери застосування / можливості адаптації	Автор(и)
Організація міжрегіональної співпраці в системі післядипломної освіти (на прикладі УВУПО) (2020)	Модель базується на взаємодії між такими елементами: мережевість інтеррегіональна взаємодія; платформи координації; ресурси вузлів (освітніх центрів). Ця структура відповідає сучасному розумінню відкритої освіти та забезпечує гнучке включення нових суб'єктів і запитів.	Мезорівень (інституційний рівень: заклад післядипломної освіти, центри професійної освіти, регіональні партнери, громадські організації тощо).	Ідея модельного узагальнення інноваційної міжрегіональної системи на основі партнерства, взаємного підсилення та суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому просторі. Орієнтація на сталий розвиток, цифрову відкритість і можливості професійної трансформації	<b>Розбудова професійних мереж; освітній консалтинг</b> у сфері післядипломної освіти; ефективне управління персоналом освіти; інтеграція психологічної підтримки, EdTech і менторингу в систему ППО; гнучке перепроєктування регіональних програм післядипломної освіти	М. Кириченко О.Просіна, Я.Швень, Т.Кравчинська [6; 27;27]
Концептуальна структура професійної трансформації педагогічних працівників (ПТПП)	Ядро «4К»: креативність, критичне мислення, комунікація, колаборація Складові готовності до трансформації: знання, мотивація, психологічна і комунікативна готовність Фази: адаптація до змін, зовнішні виклики, етапи трансформації Механізми підтримки: освітній консалтинг, персоналізоване бачення, тьюторинг, рефлексивна взаємодія	Мезо- та макрорівень Заклади післядипломної освіти Освітні політики Програми підтримки педагогів	Професійна трансформація як відповідь на виклики реформ та війни Розвиток ключових компетентностей через концепцію «4К» Спрямованість на гнучкість, самоусвідомлення та ресурсність педагога	Післядипломна педагогічна освіта Програми підтримки педагогів у період змін Інституційні реформи Внутрішньоорганізаційний розвиток персоналу	Просіна О. [14]
Синергетична технологія тьюторингу професійної	Філософські засади: антропологізм, гуманізм,	Мікро- та мезорівень (індивідуальна та інституційна	Професійна трансформація як синергетичний,	Післядипломна освіта	Просіна О. [15]

трансформації педагогічних працівників	діалектика, екзистенціалізм Базові підходи: онтологічний, аксіологічний, акмеологічний, кооперативний, культурологічний тощо Методи: діагностика, коучинг, ситуаційне та проблемне навчання, методи сугестії, нейролінгвістика Цінності: 4К, гнучкість, саморефлексія, мотивація, індивідуальні траєкторії	реалізація через програми післядипломно ї освіти, ЦПРПП, школи)	багатовимірний процес, що базується на внутрішній та зовнішній взаємодії учасників освіти, та спрямований на зміну якості особистості й фахівця в умовах кризи та реформ	- Курси ПК педагогічних працівників - Освітні установи в умовах війни / відбудови- Онлайн - і змішане навчання	
Модель упровадження авторської синергетичної технології професійної трансформації педагогічних (науково-педагогічних) працівників, 2024	Синергетична технологія професійної трансформації;- Емерджентні системи підтримки (особистісна, міжособистісна, інституційна);- Функціонально-структурна модель 5 блоків: особистісно-ціннісний, когнітивний, саморегуляційний, смислоробудівний соціально-комунікаційний Програмно-методичний супровід	<b>Мікро</b> – індивідуальна трансформація фахівця; <b>Мезо</b> – рівень освітньої інституції, підвищення кваліфікації; <b>Макро</b> – політика освіти дорослих, національні стратегії розвитку післядипломно ї освіти.	Розробка <b>моделі професійної трансформації</b> як емерджентного процесу, що базується на синергетичному підході: об'єднання психологічних інструментів , фасилітації, трансформативного навчання та майндфулнесу для підвищення життєстійкості та внутрішньої мотивації педагогів	Післядипломна педагогічна освіта- Програми підтримки професійного вигорання- Підготовка вчителів до змін в освітньому середовищі- Освітні інтервенції в умовах воєнної кризи- Модулі професійної адаптації в EdTech-програмах	Просіна О. [11]
Модель 5Р професійного розвитку вчителів курсу «Захист України» (2025)	5 ключових компонентів: Реальність, Роль, Ресурс, Рішення, Розвиток. Інтегрує когнітивні, емоційні, соціальні та ідентифікаційні зміни.	Мікро- та мезорівень (особистісний розвиток викладача + моделювання програм підвищення кваліфікації)	Інтеграція екзистенційного громадянського, психологічного та педагогічного вимірів в один трансформаційний інструмент підтримки викладача в умовах війни.	Освітні програми для педагогів, зокрема курсу «Захист України»; Післядипломна освіта; Професійна підготовка в умовах кризи та стресу; Міжвідомча співпраця освіти, оборони, психології.	Кириченко М. О., Просіна О.В. [7]

<p>Модель психологічних механізмів професійної трансформації педагогічних працівників у кризових умовах (2024)</p>	<p>Виокремлено шість ключових механізмів, релевантних у кризовому контексті: рефлексія, саморегуляція, мотивація до розвитку, когнітивна гнучкість, смислобудування та соціальна підтримка. Ці механізми функціонують як взаємопов'язана система внутрішніх і зовнішніх чинників, що опосередковує глибокі особистісні зміни. Модель відображає п'ять ключових етапів змін: кризовий тригер; рефлексивна переоцінка; смислобудування; стратегічне оновлення; інтеграція змін та враховує як індивідуальні психологічні, так і соціально-інституційні модератори процесу.</p>	<p><b>Мікро-рівень</b> – модель орієнтована на індивідуальну підтримку педагогів, фокусується на внутрішніх психічних процесах: рефлексії, саморегуляції, мотивації, когнітивній гнучкості, смислобудуванні, соціальній підтримці. <b>Мезо-рівень</b> – модель застосовується в програмах підвищення кваліфікації в інституціях післядипломно ї освіти; можливе масштабування для колективів (учителі, викладачі, працівники освітньої сфери, ветерани), що є ознакою роботи з групами або організаційним и одиницями</p>	<p>Модель пояснює, як окремі психологічні чинники та механізми сприяють професійній трансформації в умовах кризи. Вона базується на концепціях трансформативного навчання, посттравматичного зростання, когнітивно-поведінкової терапії, майндфулнесу та гуманістичної психології.</p>	<p>Післядипломна освіта; програми підтримки педагогів; розробка психологічних інтервенцій для вчителів, ветеранів, працівників освітньої сфери; можлива адаптація для роботи з батьками, студентами, управлінцями в освіті.</p>	<p>Просіна О. [13]</p>
<p>Модель психологічної інтервенції «Поруч із собою» (2023–2025)</p>	<p>П'ять тематичних модулів: професійна ідентичність, емоційна саморегуляція, смислобудування когнітивна гнучкість, соціальна підтримка когнітивно-поведінкові методи</p>	<p>Мікрорівень (індивідуально-групова реалізація) Мезорівень (організація через центри післядипломно ї освіти)</p>	<p>Програма розроблена як інноваційна психологічна інтервенція нового покоління для підтримки професійної трансформації педагогів у кризових умовах. Інтегрує сучасні методи: КПТ,</p>	<p>Післядипломна освіта, неформальні програми підтримки вчителів, курси для освітян, управлінців, ветеранів, батьків. Адаптується під різні категорії дорослих.</p>	<p>Просіна О. [12]</p>

	фасилітація, візуалізація, метод У. Діснея метафоричні карти, інструменти рефлексії щоденник змін онлайн-формат (Google Class, Zoom)		майндфулнес, трансформативне навчання, посттравматичне зростання.		
--	--	--	---	--	--

Огляд концептуальних і технологічних моделей професійного розвитку педагогічних працівників, представлений у цьому підрозділі, засвідчує як широку палітру підходів до підтримки трансформаційних процесів в освіті, так і зростаючу потребу в цілісних інструментах, здатних реагувати на виклики відкритого освітнього простору.

Презентовані у Таблиці 2 авторські моделі демонструють різноманітність наукових підходів і практичних рішень щодо професійної трансформації педагогічних працівників в умовах соціальних викликів і кризових ситуацій. Вони охоплюють мікро-, мезо- та макрорівні впровадження, інтегрують філософські, психологічні та андрагогічні засади й відображають сучасні тенденції розвитку післядипломної освіти. Всі моделі поєднують спрямованість на формування гнучкого, стійкого та ресурсного педагога, здатного до рефлексії, саморегуляції, смислобудування й ефективної взаємодії в освітньому просторі. Узагальнено вони виступають не лише як інструменти підтримки професійного розвитку, а й як концептуальні рамки для подальших наукових досліджень та експериментального впровадження у практику відкритої освіти.

Узагальнені результати демонструють, що ефективні моделі професійного розвитку поєднують:

- **ціннісні орієнтири** (автономія, суб'єктність, відповідальність);
- **підтримувальні механізми** (тьюторінг, фасилітація, супровід);
- **гнучкість форм реалізації** (змішане навчання, EdTech, мікрокваліфікації);

- **орієнтацію на сталий розвиток** (особистісна сталість, психологічне благополуччя, компетентнісне зростання).

Таке узагальнення слугує підґрунтям для обґрунтування подальших авторських рішень щодо моделювання курсів, програм чи інтервенцій у сфері післядипломної освіти та підтримки дорослих у процесах професійної трансформації.

Підсумовуючи, можемо стверджувати, що авторські моделі, подані в дослідженні, не лише репрезентують сучасний стан розвитку післядипломної освіти, а й пропонують нову парадигму професійного розвитку. Вона відходить від вузької орієнтації на підвищення кваліфікації як формальний процес і натомість формує бачення трансформації як глибинної зміни професійної ідентичності, цінностей і смислів педагога.

### **Висновки до параграфу.**

У результаті теоретичного аналізу і моделювання, проведеного в межах наукового дослідження у межах наукової теми: «Трансформація професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти», можемо дійти таких узагальнень:

1. Освіта дорослих постає не лише як процес опанування знань, а як простір глибинних особистісних змін. Андрагогіка XXI століття трансформується у мультидисциплінарну галузь, що охоплює психологічні, соціальні, ціннісні та цифрові виміри розвитку дорослої людини.

2. Професійна ідентичність дорослого учня (зокрема педагогічного працівника) дедалі частіше набуває ознак динамічної, гнучкої конструкції, чутливої до контексту криз, реформ, викликів часу. Її трансформація вимагає супроводу – як психологічного, так і освітнього.

3. Післядипломна освіта, зокрема діяльність Центру післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, набуває стратегічного значення як інституція підтримки трансформацій. Вона інтегрує функції агента

змін, фасилітатора дорослого розвитку, розробника мікрокваліфікацій і провайдера інноваційних рішень.

4. Авторські моделі, представлені в параграфі, демонструють новий тип освітнього дизайну: від синергетичної технології професійної трансформації до психологічної підтримки в кризових умовах. Вони орієнтовані на розвиток суб'єктності, емоційної стійкості, мотиваційного ядра, рефлексивності та ціннісного спектра діяльності.

5. Рівні впровадження трансформацій визначаються як:

- *мікрорівень* – індивідуальна траєкторія, психологічна підтримка, зміна ідентичності;

- *мезорівень* – трансформації інституцій, інновації в ЦПО, моделі оцінювання;

- *макрорівень* – відповідність національній політиці, цифровим трендам, запитам ринку.

6. Етичний та гуманістичний вимір трансформації стає визначальним: освіта дорослих має бути не інструментом впливу, а простором діалогу, змістів і сенсів, що розкриває унікальність особистості в її професійному становленні.

Таким чином, андрагогіка постає як поле міждисциплінарної інтеграції, що синтезує ідеї філософії освіти, психології, цифрової педагогіки, трансформативного навчання та політики професійного розвитку. Запропоновані авторські моделі є прикладами того, як післядипломна освіта може бути платформою глибоких змін – не лише професійних, а й особистісних, ціннісних, соціально значущих.

### Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 слів [Електронний ресурс]. Київ–Ірпінь : Перун, [рік вид. невідомий].

2. Гриньова В. М. Сучасні тенденції професійного розвитку вчителя. *Педагогіка та психологія*. Вип. 45. 2014. С. 74–84.
3. Гриньова В. М. Сучасні тенденції професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс]. *Педагогіка та психологія*. Вип. 45. 2014. С. 74–84. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu\\_ped\\_2014\\_45\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2014_45_10). Дата звернення: 02.10.2023.
4. Джурило А. П., Глушко О. З., Маріуц І. О., Тименко М. М., Шпарик О. М. *Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США* [Електронний ресурс]. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2018. URL: <https://is.gd/ESobzs>. Дата звернення: 02.10.2023.
5. Кириченко М. О., Просіна О. В., Гончаренко Я. В. Готовність педагогічних та науково-педагогічних працівників до професійної трансформації в умовах війни: аналітичний огляд дослідження. *Modern Engineering and Innovative Technologies*. № 6 (31). 2024. С. 16–35. ISSN 2567-5273. URL: <https://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/2328>.
6. Кириченко М. О., Просіна О. В., Кравчинська Т. С., Швень Я. Л. Нелінійне світорозуміння освіти дорослих: неформальна освіта в системі Українського відкритого університету післядипломної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 77. 2020. 5 с. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.77.25>.
7. Кириченко М., Просіна О. Професійний розвиток вчителів як чинник зміцнення громадянської стійкості: виклики та перспективи викладання курсу «Захист України. Інтегрований курс». *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*. 2025. 5 червня. DOI: 10.37472/v.naes.2025.7128.
8. Кримський С. Б. *Запити філософських смислів*. Київ : ПАРАПАН, 2003. 284 с.
9. Павлов Ю. О. Професіоналізм особистості як наукова проблема у професійній підготовці фахівців. *Наукові записки Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*. Вип. 108. 2012. С. 159–168.

10. Павлов Ю. О. Професіоналізм особистості як наукова проблема у професійній підготовці фахівців [Електронний ресурс]. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Вип. 108. 2012. С. 159–168. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/899>. Дата звернення: 02.10.2023.

11. Просіна О. В. Модель упровадження авторської синергетичної технології професійної трансформації педагогічних (науково-педагогічних) працівників: емерджентні системи та їх вплив. *Modern Engineering and Innovative Technologies*. № 6 (31), 2024. С. 36–52. ISSN 2567-5273. URL: <https://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/2329>.

12. Просіна О. В. Психологічна інтервенція як чинник професійної трансформації педагогічних працівників: програма підтримки в умовах освітніх змін. *Вісник післядипломної освіти : збірник наукових праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*. Вип. 32 (61). 2025. С. 139–160. ISSN 3041-1858. DOI: [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-32\(61\)-139-160](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-32(61)-139-160)

13. Просіна О. В. Психологічні механізми професійної трансформації педагогічних працівників у кризових умовах: теоретичний аналіз. *Габітус*. Вип. 66. 2024. С. 378–382. ISSN 2663-5208. [Електронний ресурс]. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2024/66-2024/66.pdf>.

14. Просіна О. В. Реформування освіти: професійна трансформація педагогічних працівників у контексті війни та повоєнного періоду *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. Вип. 26(55). 2023. С. 199–214. DOI: [https://doi.org/10.58442/2218-7650-2023-26\(55\)-199-214](https://doi.org/10.58442/2218-7650-2023-26(55)-199-214).

15. Просіна О. В. Синергетична технологія тьюторингу професійної трансформації педагогічних працівників: теоретичний аспект. *Проблеми та інновації в математичній, цифровій, природничій і професійній освіті*: збірник матеріалів XVII Міжнародної науково-практичної онлайн-інтернет конференції (м. Кропивницький, 20–27 червня 2024 р.). Кропивницький: Інформаційний

відділ ЦДУ ім. В. Винниченка, 2024. С. 46–48. URL: <https://cusu.edu.ua/ua/newsphm/16668-xvii-mizhnao>.

16. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / за ред. Н. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.

17. Пуховська Л. П. Професіоналізм учителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. № 6. 2000. С. 3–4.

18. Скрипник М. І. Дослідження проблем професіоналізму науково-педагогічних працівників у андрагогії. *Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права. Серія: філософські науки*. Вип. 15. 2013. С. 165–177.

19. Сорочан Т. Наступність професійного розвитку університетської та післядипломної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. № 20 (231). 2011. С. 274–284.

20. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості. *Наука і освіта*. № 11. 2016. С. 55–60.

21. Colgan A. L. “It Felt Like Waking up From Zombie Nation”: Introducing Early-Years Practitioners in Higher Education to Issues of Social Justice for Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*, 21(4), 2023. P. 474–495. DOI: <https://doi.org/10.1177/15413446221149206>

22. Hase S., & Kenyon C. From Andragogy to Heutagogy. *Ultibase Articles*, 5, 2000. P. 1–10.

23. Hoggan C. D. Transformative Learning as a Metatheory: Definition, Criteria, and Typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 2016. P. 57–75. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741713615611216>

24. J. Mezirow. A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education Quarterly*. Vol. 32, is. 1. 1981. P. 3–24. [Online]. Available:

<https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/074171368103200101>. Application date: 02.10.2023.

25. Knowles M. S. *The Adult Learner: A Neglected Species* (3rd ed.). Houston, TX : Gulf Publishing. 1984.

26. Kyrychenko M. O., Prosina O. V., Shven Y. L., Kravchynska T. S. Open distance education for teachers in Ukraine: the case of the Ukrainian Open University of Postgraduate Education. CTE Workshop Proceedings [online]. № 11. 2024. P. 134–157. DOI: 10.55056/cte.661.

27. Kyrychenko M., Prosina O., Kravchynska T., Shven Y., Komarovska O., Ivchenko T. Transformation processes in non-formal education: a project of interregional cooperation of the Ukrainian Open University of Postgraduate Education. AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research.– Vol. 11, 2021., Iss. 2 (Special Issue SI). P. 156–164.

28. Mezirow J. Perspective transformation. *Adult Education*, 28(2), 1978100–110. DOI: <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>

29. Mezirow J. A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), 1981. P. 3–24. DOI: <https://doi.org/10.1177/074171368103200101>

30. Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco : Jossey-Bass. 256 p.

31. Prosina O., Kyrychenko M., Sergeieva L., Ivchenko T., Fedorova Y. Exploration of pedagogical staff readiness for professional transformation: analysis of synchronous online focus group (SOFG) study results. *African Journal of Applied Research*. 2024. Vol. 10, № 1. DOI: 10.26437/ajar.v10i1.711.

32. Taylor E. *The theory and practice of transformative learning: A critical review* URL: [http://www.calpro-online.org/eric/docs/taylor/taylor\\_00.pdf](http://www.calpro-online.org/eric/docs/taylor/taylor_00.pdf).

33. Thornhill-Miller B. та ін. Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration: Assessment, Certification, and Promotion of 21st Century Skills for the

Future of Work and Education. *Journal of Intelligence*. 2023. Vol. 11, is. 3. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>.

34. Reischmann, J. Lifelong and lifewide learning – a perspective / J. Reischmann. *Lifelong Education and Lifelong Learning in Thailand* / ed. by S. Charungkattikul. Bangkok, 2014. P. 286–309.