



УДК 374.7:378.046-021.68

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5\(47\)-4759-4773](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5(47)-4759-4773)

Самко Алла Миколаївна кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ, <https://orcid.org/0000-0003-0785-0510>

ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ МОДЕЛЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АНДРАГОГІВ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ТА ЗАРУБІЖНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Анотація. У статті здійснено теоретичне узагальнення та порівняльний аналіз тенденцій трансформації моделей професійної підготовки андрагогів у вітчизняному й зарубіжному освітньому просторі. Актуальність дослідження зумовлена цифровізацією освіти, поширенням навчання впродовж життя, змінами ринку праці та потребою підготовки фахівців, здатних працювати з дорослими здобувачами в умовах невизначеності. Уточнено співвідношення понять трансформації, модернізації, оновлення та адаптації в контексті професійної підготовки андрагогів. Визначено чинники трансформаційних змін: розвиток цифрових технологій, євроінтеграційні процеси, компетентнісний підхід, зміни професійних ролей андрагога та кризові суспільні обставини. Здійснено класифікацію тенденцій трансформації моделей професійної підготовки андрагогів відповідно до рівнів трансформаційних змін: технологічно-цифрового, структурно-організаційного, педагогічно-компетентнісного, професійно-рольового та контекстно-адаптивного.

Обґрунтовано, що сучасні моделі підготовки андрагогів розвиваються в напрямках цифровізації, гібридизації, упровадження гнучких освітніх траєкторій і мікрокваліфікацій, переорієнтації на результати навчання, розширення професійних ролей та посилення резильєнтнісного виміру освіти дорослих.

Порівняльний аналіз засвідчив, що українські тенденції загалом узгоджуються зі світовими й європейськими підходами, однак набувають специфіки під впливом воєнних викликів, внутрішньої міграції, потреби в психосоціальній підтримці та відновленні громад. Підсумовано, що виявлені зміни засвідчують поступовий перехід від традиційних моделей підготовки фахівців до гнучких, компетентнісно-орієнтованих і відкритих моделей професійної підготовки андрагогів.



Ключові слова: тенденції трансформації, професійна підготовка андрагогів, цифровізація освіти, мікрокваліфікації, компетентнісна трансформація, освіта дорослих.

Samko Alla Mykolaivna Ph. D. (Pedagogical), Senior Research Fellow of the Department of Andragogy Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, <https://orcid.org/0000-0003-0785-0510>

KEY TRENDS IN THE TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL TRAINING MODELS FOR ANDRAGOGUES IN THE DOMESTIC AND INTERNATIONAL EDUCATIONAL SPHERE

Abstract. This article presents a theoretical overview and comparative analysis of trends in the transformation of professional training models for andragogues in the domestic and international educational spheres. The relevance of the study is driven by the digitization of education, the spread of lifelong learning, changes in the labor market, and the need to train specialists capable of working with adult learners in conditions of uncertainty.

The article clarifies the relationship between the concepts of transformation, modernization, renewal, and adaptation in the context of professional training for andragogues. It identifies the factors driving transformational changes: the development of digital technologies, European integration processes, the competency-based approach, changes in the professional roles of andragogues, and crisis-related social circumstances. A classification of trends in the transformation of andragog training models has been carried out according to the levels of transformational change: technological-digital, structural-organizational, pedagogical-competency-based, professional-role-based, and context-adaptive.

It is substantiated that contemporary models of andragog training are evolving in the directions of digitalization, hybridization, the introduction of flexible educational pathways and micro-qualifications, a reorientation toward learning outcomes, the expansion of professional roles, and the strengthening of the resilience dimension of adult education. A comparative analysis has shown that Ukrainian trends generally align with global and European approaches, yet take on specific characteristics under the influence of military challenges, internal migration, and the need for psychosocial support. It is concluded that the identified changes indicate a gradual transition from traditional models of professional training to flexible, competency-based, and open models of professional training for andragogues.



Keywords: transformation trends, professional training of andragogues, digitization of education, micro-qualifications, competency-based transformation, adult education.

Постановка проблеми. Трансформація моделей професійної підготовки андрагогів відбувається під впливом соціально-економічних, демографічних і технологічних змін, які в Україні суттєво посилилися в умовах повномасштабної війни. Міграційні процеси, зростання кількості внутрішньо переміщених осіб, структурні зміни ринку праці та потреба у швидкій професійній адаптації дорослого населення актуалізують розвиток гнучких моделей освіти дорослих, спрямованих на перекваліфікацію, підвищення кваліфікації та навчання впродовж життя. За таких обставин освіта дорослих постає важливим механізмом професійної адаптації, соціальної інтеграції та підтримки людського капіталу, що зумовлює активний розвиток неформальної освіти, короткострокових програм навчання й кризово-адаптивних освітніх практик. Відповідно змінюється і професійна роль андрагога: від транслятора знань – до фасилітатора навчання, консультанта з професійного розвитку та модератора індивідуальних освітніх траєкторій. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває дослідження провідних тенденцій трансформації моделей професійної підготовки андрагогів у національному та зарубіжному освітньому просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті проблематики нашого наукового пошуку зазначимо, що українськими дослідниками здійснено фундаментальні й прикладні дослідження, спрямовані на: концептуальні, андрагогічні та інституційні засади розвитку освіти дорослого населення (О. Аніщенко, О. Баніт, Л. Лук'янова, Л. Тимчук та ін.); розкриття особливостей підготовки фахівців на андрагогічних засадах (С. Архипова, С. Бабушко, І. Герасимова, М. Гуляєва, М. Дернова, О. Дубасенюк, С. Ізбаш, Т. Калюжна, В. Піддячий, І. Радомський, А. Самко та ін.); тенденції розвитку неперервної освіти в Україні та зарубіжних країнах (Н. Авшенюк, К. Годлевська, О. Огієнко та ін.).

У міжнародному науковому просторі досліджуються питання підготовки фахівців для системи освіти дорослих: Т. Александер (T. Aleksander), П. Джарвіс (P. Jarvis), М. Ноулз (M. Knowles), Ш. Мерріам (S. Merriam). Проблеми цифрової трансформації освіти дорослих, розвитку гнучких освітніх траєкторій і мікрокваліфікацій, компетентнісного та результат-орієнтованого підходів, а також освіти в умовах криз і формування резильєнтності досліджували К.Й. Ротт (K. J. Rott), С. Вілахан (S. Wheelahan), Г. Муді (G. Moodie), С. Гуруккал (S. Gurukkal), К. Аккарі



(С. Akkari), Д. Берде (D. Burde). Водночас недостатньо систематизованим залишається порівняння українських і зарубіжних тенденцій саме в аспекті трансформації моделей професійної підготовки андрагогів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні провідних тенденцій трансформації моделей професійної підготовки андрагогів у вітчизняному й зарубіжному освітньому просторі та визначенні специфіки їх прояву в українському контексті.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науковому дискурсі трансформацію розглядають як процес якісних і системних змін, що забезпечують перехід певного явища або системи до нового стану функціонування. На відміну від часткових змін, трансформація передбачає не лише оновлення окремих компонентів системи, а й зміну логіки її функціонування та базових принципів організації діяльності [1]. У контексті професійної підготовки андрагогів це означає перехід від традиційних моделей підготовки до гнучких, відкритих, компетентнісно-орієнтованих та індивідуалізованих моделей, здатних реагувати на сучасні виклики освіти дорослих.

Варто зазначити, що трансформація моделей професійної підготовки охоплює модернізацію, оновлення й адаптацію як взаємопов'язані складові системних змін. Сучасне оновлення професійної підготовки андрагогів пов'язане з переходом до суспільства знань, цифрової економіки та концепції навчання впродовж життя [1]. В українському контексті ці процеси посилюються впливом воєнних і соціогуманітарних викликів, що супроводжується переосмисленням функцій освіти дорослих і розвитком нових форм підтримки населення. Особливості трансформації професійної підготовки андрагогів зумовлені специфікою андрагогічної діяльності, орієнтованої на дорослу людину як автономного суб'єкта навчання з власним професійним і життєвим досвідом [2]. Це зумовлює посилення компетентнісного підходу, практико-орієнтованості, міждисциплінарності, інтеграції цифрових технологій і розвитку гнучких освітніх траєкторій.

Для аналізу трансформаційних процесів у системі професійної підготовки андрагогів доцільно застосовувати критерії, що дають змогу оцінити характер і глибину змін. Передусім трансформація проявляється у *змісті професійної підготовки* через оновлення освітніх програм, інтеграцію цифрових технологій та інклюзивних практик, а також розвиток соціально-комунікативних компетентностей і здатності до навчання впродовж життя [2]. Важливим критерієм є також *технології навчання*, які відображають перехід до інтерактивних, цифрових, змішаних і практико-орієнтованих підходів, зокрема дистанційного та змішаного навчання, проєктних методів і цифрових освітніх платформ.



Трансформаційні зміни охоплюють і *організаційні форми професійної підготовки*, що характеризуються гнучкістю освітніх маршрутів, модульною структурою програм, використанням мікрокваліфікацій та поєднанням формальної, неформальної й інформальної освіти [3]. Не менш важливим критерієм є *результати навчання*, які відображають зміщення акценту на професійну мобільність, самоосвіту, критичне мислення та здатність працювати в цифровому та мультикультурному освітньому середовищі.

Трансформація моделей професійної підготовки андрагогів є багатовимірним процесом, зумовленим взаємодією соціально-економічних, освітньо-політичних, технологічних і психолого-педагогічних чинників. Соціально-економічні зміни пов'язані з трансформацією ринку праці, розвитком цифрової економіки та зростанням потреби в навчанні впродовж життя, перекваліфікації й підвищенні кваліфікації дорослого населення. Це зумовлює оновлення змісту професійної підготовки андрагогів і посилення значення цифрової компетентності [2]. В умовах війни особливої актуальності набувають короткострокові програми неформальної освіти, орієнтовані на професійну адаптацію, перекваліфікацію та соціальну інтеграцію внутрішньо переміщених осіб.

Освітньо-політичні чинники пов'язані з розвитком освіти дорослих як стратегічного напрямку освітньої політики, євроінтеграційними процесами, поширенням компетентнісного підходу та мікрокваліфікацій [4]. Важливу роль у трансформації професійної підготовки андрагогів відіграють національні рамки кваліфікацій і механізми визнання результатів навчання, що забезпечують гнучкість освітніх траєкторій і безперервність професійного розвитку.

Технологічним чинником трансформації є цифровізація освіти, яка сприяє розвитку дистанційного та змішаного навчання, персоналізації освітнього процесу та актуалізує потребу в розвитку цифрової компетентності андрагогів. Психолого-педагогічні чинники пов'язані з переосмисленням професійної ролі андрагога та орієнтацією на потреби дорослого здобувача освіти. У сучасних умовах освіта дорослих дедалі більше спрямовується на підтримку психологічної стійкості, соціальної адаптації та подолання наслідків кризового досвіду, що посилює значення кризово-адаптивних і підтримувальних підходів. Таким чином, комплексний вплив окреслених чинників зумовлює трансформацію моделей професійної підготовки андрагогів відповідно до сучасних суспільних і освітніх викликів.

Аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що трансформація моделей професійної підготовки андрагогів має комплексний характер і охоплює взаємопов'язані зміни в технологічному, організаційному, педагогічному та соціальному вимірах. Для систематизації визначених



тенденцій доцільно класифікувати їх за характером трансформаційних змін (рис.).

Тенденції трансформації моделей професійної підготовки андрагогів

Технологічно-цифровий рівень	Структурно-організаційний рівень	Педагогічно-компетентнісний рівень	Професійно-рольовий рівень	Контекстно-адаптивний рівень
•цифровізація •гібридизація	•гнучкі освітні траєкторії (<i>pathway-підхід</i>) •мікро-кваліфікації	•компетентнісна трансформація •персоналізація навчання	•фасилітаторська •тьюторська •менторська - ролі андрагога	•резильєнтність •психосоціальна підтримка •освіта в умовах криз і відновлення

Рис. 1. Класифікація тенденцій трансформації моделей професійної підготовки андрагогів

Побудовано автором.

Запропонована класифікація має умовний характер, оскільки окреслені тенденції є взаємопов'язаними та взаємозалежними. Водночас вона дає змогу систематизувати основні напрями трансформації моделей професійної підготовки андрагогів і простежити логіку їх розвитку в сучасному освітньому просторі. Розглянемо визначені тенденції детальніше.

Одним із ключових напрямів трансформації моделей професійної підготовки андрагогів є цифровізація освітнього середовища. Традиційні моделі, орієнтовані переважно на аудиторне навчання, поступово трансформуються у цифрово інтегровані освітні середовища, що характеризуються відкритістю, інтерактивністю та гнучкістю. У науковому дискурсі цифрову трансформацію розглядають як багатовимірний процес, що охоплює не лише впровадження цифрових інструментів, а й трансформацію змісту навчання, педагогічних підходів і моделей взаємодії між учасниками освітнього процесу [2]. За таких умов підготовка фахівців переходить від трансляційної моделі до інтерактивних, мережових і персоналізованих форматів.

Важливим проявом цифровізації є поширення змішаного, дистанційного та гібридного навчання, використання LMS, MOOCs, вебінарів і професійних онлайн-спільнот [2]. Це забезпечує доступність і варіативність освіти дорослих, підтримує індивідуальні освітні траєкторії та концепцію



навчання впродовж життя. Водночас цифровізація змінює професійну діяльність андрагога, посилюючи значення цифрових, комунікативних, фасилітаторських і рефлексивних компетентностей.

Трансформується і зміст професійної підготовки: до структури професійної компетентності інтегруються вміння проектувати онлайн-курси, здійснювати цифрову фасилітацію, використовувати аналітику навчання та педагогічно доцільно застосовувати інструменти штучного інтелекту. У рамці цифрових компетентностей DigCompEdu [5] акцентовано потребу формування цифрово-педагогічної компетентності, що поєднує цифрову грамотність, критичне мислення та здатність організовувати дистанційне й змішане навчання дорослих. Важливою характеристикою сучасних цифрових моделей є персоналізація навчання через адаптивні системи, мікрокваліфікації та модульну організацію освітнього процесу [6]. Цифрова трансформація водночас супроводжується викликами цифрової нерівності, недостатнього рівня цифрової грамотності та необхідністю оновлення підходів до оцінювання результатів навчання.

У порівняльному вимірі цифровізація є спільною тенденцією для українського й зарубіжного освітнього простору, однак у зарубіжних моделях її переважно пов'язують із персоналізацією та розширенням доступу до освіти, тоді як в Україні вона додатково виконує компенсаторну функцію, забезпечуючи безперервність підготовки в умовах воєнних і соціальних викликів.

Цифровізація створює передумови для поширення гібридних моделей професійної підготовки андрагогів. Якщо раніше освітній процес організовувався переважно в межах окремих форматів, то нині поєднання очного, дистанційного та змішаного навчання стає умовою безперервності й адаптивності освіти дорослих. Гібридизація відображає перехід від уніфікованих моделей до поліформатних і мережових моделей підготовки, що інтегрують формальну, неформальну та інформальну освіту. Це сприяє формуванню індивідуальних освітніх траєкторій, які поєднують академічну підготовку, мікрокваліфікації, онлайн-курси та навчання на робочому місці. Дослідники [6] підкреслюють, що ефективність гібридних моделей залежить не лише від технічної інфраструктури, а й від інституційної та психологічної готовності учасників освітнього процесу. У професійній підготовці андрагогів це актуалізує потребу в адаптивних змішаних стратегіях, розвитку цифрової та андрагогічної компетентностей і впровадженні компетентісно орієнтованого оцінювання.

У порівняльному вимірі гібридизація в українському та зарубіжному контекстах виконує спільну функцію забезпечення безперервності та варіативності навчання. Водночас у зарубіжній практиці вона розглядається



переважно як інструмент інституційної модернізації, тоді як в Україні додатково виконує кризово-адаптивну функцію, забезпечуючи доступність освіти в умовах воєнних і соціальних викликів.

Зазначені технологічні й організаційні зміни створюють підґрунтя для розвитку гнучких освітніх траєкторій. Якщо цифровізація та гібридизація визначають середовище й формати підготовки, то підхід гнучких освітніх траєкторій (*pathway-nidxið*) і мікрокваліфікації конкретизують механізми індивідуального просування дорослого здобувача в освіті та професійному розвитку. Pathway-підхід відображає перехід від лінійних і стандартизованих освітніх маршрутів до варіативних моделей професійного розвитку, що враховують попередній досвід, фахові потреби та індивідуальні цілі дорослих здобувачів освіти [7]. Він забезпечує можливість різних способів входження в освіту, поетапного просування та повторного повернення до навчання, що є особливо важливим для дорослих із нелінійним освітнім і професійним досвідом.

Реалізація pathway-підходу ґрунтується на інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти, а також на використанні інструментів освітньої мобільності, зокрема систем накопичення і трансферу кредитів, національних рамок кваліфікацій та процедур визнання попередніх результатів навчання [7]. У цьому контексті структура кваліфікацій і процедури визнання результатів навчання можуть як розширювати, так і обмежувати можливості освітніх переходів і професійної мобільності. Таким чином, pathway-підхід посилює адаптивність професійної підготовки андрагогів та орієнтує її на потреби ринку праці та концепцію навчання впродовж життя.

Суттєву роль у реалізації освітніх траєкторій відіграє поширення мікрокваліфікацій, що відображає перехід до модульної організації освітнього процесу та його орієнтації на чіткі результати навчання. Професійна підготовка дедалі частіше структурується як сукупність короткострокових модулів, спрямованих на формування конкретних компетентностей і швидке реагування на професійні виклики [8].

Мікрокваліфікації розширюють доступ дорослих здобувачів до освіти та професійного розвитку, дають змогу накопичувати результати навчання й конструювати індивідуальні траєкторії професійного розвитку.

Короткострокові програми та цифрові платформи, на яких вони реалізуються, посилюють персоналізацію, цифровізацію та гібридизацію професійної підготовки андрагогів. Ефективність мікрокваліфікацій залежить від якості, узгодженості з кваліфікаційними рамками та наявності механізмів сертифікації; важливу роль у цьому процесі відіграють цифрові «докази навчання» – портфоліо, проекти та рефлексивні матеріали [4]. Саме



тому мікрокваліфікації виступають практичним інструментом реалізації pathway-підходу, забезпечуючи модульну побудову освітніх маршрутів і можливість оперативного оновлення професійних компетентностей.

Порівняльний аналіз засвідчує, що і в зарубіжних, і в українських моделях pathway-підхід і мікрокваліфікації слугують інструментами персоналізації та модульної організації професійної підготовки. У вітчизняному контексті їхнє значення посилюється потребою швидкої перепідготовки, відновлення перерваних освітніх траєкторій і професійної адаптації дорослого населення в умовах соціальних і воєнних викликів. Важливу роль у цьому процесі відіграє сектор неформальної освіти дорослих, який завдяки організаційній гнучкості здатний оперативно впроваджувати кризово-релевантні мікрокваліфікації та підтримувати безперервність професійного розвитку.

Фрагментація освітнього процесу через поширення мікрокваліфікацій посилює значення компетентнісної трансформації професійної підготовки андрагогів. Відбувається перехід від орієнтації переважно на зміст навчання до фокусування на результатах, виражених у компетентностях, що забезпечує прозорість підготовки, інтеграцію різних освітніх форматів і відповідність кваліфікації вимогам професійної діяльності. У межах компетентнісного підходу підготовка андрагогів орієнтується на формування андрагогічної, комунікативної, фасилітаторської, проєктувальної, цифрової, міжкультурної та рефлексивної компетентностей [9]. Така орієнтація безпосередньо пов'язана з поширенням студент-центрованого навчання, практико-орієнтованих моделей та автентичного оцінювання.

Компетентнісний підхід у цьому вимірі розглядається як рамка проєктування освітнього процесу, що забезпечує узгодженість між цілями, змістом, методами й результатами навчання.

Сучасні дослідження визначають компетентнісно-орієнтовану освіту однією з провідних тенденцій розвитку вищої освіти, спрямованою на підвищення якості професійної підготовки та практичну релевантність результатів навчання. У цьому сенсі компетентнісний підхід інтегрує інші вектори трансформації – цифровізацію, персоналізацію та практико-орієнтованість професійної підготовки. У структурі компетентнісної трансформації професійної підготовки андрагогів особливого значення набуває практико-орієнтований складник, що відображає переорієнтацію освіти дорослих із засвоєння теоретичних знань на формування здатності діяти в реальних професійних ситуаціях. Це зумовлює посилення результату орієнтованого підходу, відповідно до якого ефективність професійної підготовки визначається не обсягом засвоєної інформації, а готовністю фахівця застосовувати знання, досвід і навички в умовах професійної



діяльності. У сучасних моделях підготовки андрагогів зростає значення стажувань, тренінгових форматів, кейс-методів, супервізії, симуляційних технологій та навчання на робочому місці (*work-based learning*), що забезпечують наближення освітнього процесу до реального професійного середовища [10].

В українських реаліях значення практико-орієнтованої підготовки посилюється потребою адаптації освіти дорослих до кризових умов, що актуалізує розвиток компетентностей резильєнтності, кризового менеджменту, психосоціальної підтримки та цифрової взаємодії. У міжнародному дискурсі практико-орієнтованість розглядається як одна з ключових характеристик андрагогіки, оскільки дорослі здобувачі орієнтуються насамперед на практичне застосування результатів навчання й розв'язання професійних проблем [10]. Водночас сучасні андрагогічні підходи дедалі більше спрямовуються на інтеграцію професійного досвіду дорослого здобувача в освітній процес, що посилює значення рефлексії, професійної взаємодії та контекстного навчання. За таких умов практико-орієнтованість виступає не лише методичною характеристикою професійної підготовки, а й важливим чинником адаптивності освіти дорослих до динамічних змін ринку праці та професійного середовища. Вона забезпечує формування професійної мобільності, здатності до розв'язання практичних проблем і безперервного саморозвитку андрагога.

Переорієнтація професійної підготовки на компетентності зумовлює трансформацію професійних ролей андрагога. Традиційна модель викладача як транслятора знань поступово змінюється багатовимірною професійною роллю фасилітатора, тьютора, ментора та організатора цифрового освітнього середовища [11]. Відповідно, ієрархічні моделі педагогічної взаємодії поступаються партнерським і кооперативним формам навчання, а професійна діяльність андрагога дедалі більше поєднує освітню, мотиваційну, консультативну та підтримувальну функції. У порівняльному аспекті трансформація професійної ролі андрагога в обох контекстах пов'язана з переходом від трансляції знань до фасилітації й супроводу індивідуальних освітніх траєкторій, однак в українському освітньому просторі ця роль додатково розширюється функціями соціальної підтримки, медіації та роботи з травматичним досвідом дорослих.

Реконцептуалізація професійної ролі андрагога набуває особливої значущості в умовах нестабільності та криз, що актуалізує орієнтацію на резильєнтність та кризово-адаптивні моделі професійної підготовки. Ця тенденція відображає перехід від нормативно визначених моделей підготовки до гнучких систем, здатних забезпечувати безперервність освіти в умовах невизначеності. Особливо виразно вона проявляється в



українському освітньому просторі під впливом воєнних викликів, внутрішньої міграції та потреби психосоціальної й професійної адаптації дорослого населення.

В умовах повномасштабної війни функції освіти дорослих суттєво розширилися, а центри освіти дорослих трансформуються у простори освітньої та психосоціальної підтримки. У зв'язку з цим професійна підготовка андрагогів має інтегрувати компоненти психологічної підтримки, кризової комунікації та цифрової взаємодії [12]. Тривале перебування дорослих у кризових умовах супроводжується емоційним виснаженням, зниженням мотивації до навчання та потребою в психосоціальній підтримці, що актуалізує розвиток навичок психологічної фасилітації та створення безпечного освітнього середовища. Відповідно, орієнтація на резильєнтність зумовлює трансформацію змісту й форм професійної підготовки андрагогів. До освітніх програм інтегруються компоненти психосоціальної підтримки, кризового менеджменту, медіації та роботи з травмою, а освітній процес дедалі частіше організовується через змішані й дистанційні формати, що забезпечують доступність і безперервність навчання [13]. У такому вимірі освітнє середовище постає не лише простором навчання, а й простором підтримки та соціальної згуртованості.

У міжнародному дискурсі ця тенденція корелює з напрямом *education in emergencies* – «освіта в умовах надзвичайних ситуацій та криз», у межах якого освіта розглядається як інструмент стабілізації та відновлення соціальних зв'язків у кризових регіонах [12]. Сучасні дослідження [13] підкреслюють, що ефективні моделі професійної підготовки мають поєднувати інституційну гнучкість, педагогіку підтримки та розвиток адаптивних навичок.

Отже, у зарубіжному дискурсі [12; 13] орієнтація на резильєнтність переважно пов'язується з концепціями кризової освіти та адаптивності освітніх систем, тоді як в Україні вона набуває значення базової характеристики професійної підготовки андрагогів, поєднуючи психосоціальну підтримку, адаптацію дорослого населення та забезпечення безперервності освіти в умовах війни.

Поряд із визначеними провідними тенденціями у сучасному науковому дискурсі простежуються й інші напрями трансформації моделей професійної підготовки андрагогів, зокрема професіоналізація андрагогічної діяльності, інституціоналізація підготовки андрагогів, інтернаціоналізація освітніх моделей, розвиток міжнародної академічної мобільності та поширення сертифікаційних практик. Зазначені тенденції взаємопов'язані з процесами стандартизації, забезпечення якості освіти та посилення ролі освіти впродовж життя.



Результати порівняльного аналізу дають змогу виокремити спільні та контекстно зумовлені тенденції трансформації моделей професійної підготовки андрагогів у вітчизняному та зарубіжному дискурсах. Систематизація наукових підходів засвідчує, що сучасні зміни охоплюють технологічний, організаційний, компетентнісний і соціально-контекстний рівні цього процесу. Комплексне зіставлення розглянутих підходів наочно відображено в таблиці.

Таблиця 1

**Порівняльний аналіз тенденцій трансформації
моделей професійної підготовки андрагогів**

Тенденція	Українські підходи	Зарубіжні підходи	Узагальнений висновок
<i>Цифровізація освітнього середовища</i>	Посилюється під впливом воєнних викликів і потреби безперервного навчання.	Орієнтована на персоналізацію навчання та підвищення якості освіти.	Забезпечує відкритість, гнучкість і доступність професійної підготовки.
<i>Гібридизація форматів навчання</i>	Виконує кризово-адаптивну функцію забезпечення доступності освіти.	Спрямована на модернізацію та масштабування освітніх моделей.	Поєднання форматів підсилює варіативність й адаптивність освітнього процесу.
<i>Гнучкі освітні траєкторії та мікро-кваліфікації</i>	Орієнтовані на швидку професійну адаптацію та перепідготовку.	Забезпечують модульність і мобільність освітніх маршрутів.	Сприяють персоналізації та безперервності професійного розвитку.
<i>Компетентнісна трансформація</i>	Охоплює розвиток цифрових, практичних, адаптивних компетентностей.	Фокусується на результатах навчання та відповідності професійним стандартам.	Відображає перехід до результатно-орієнтованої моделі підготовки.



Тенденція	Українські підходи	Зарубіжні підходи	Узагальнений висновок
<i>Реконцептуалізація професійної ролі андрагога</i>	Поєднання функцій тьютора, фасилітатора, наставника, організатора освітньої взаємодії.	Посилення ролі ментора, модератора та супровідника навчання.	Відображає перехід від трансляції знань до партнерських і фасилітативних моделей взаємодії.
<i>Резильєнт-ність і кризово-адаптивна підготовка</i>	Зумовлена потребою психосоціальної підтримки в умовах війни та внутрішньої міграції.	Осмислюється в межах освіти в кризових і надзвичайних ситуаціях.	Посилює адаптивну та підтримувальну функції освіти дорослих.

Складено автором.

Таким чином, сукупність визначених тенденцій засвідчує поступовий перехід від традиційних знаннево-орієнтованих моделей професійної підготовки андрагогів до відкритих, гнучких, компетентнісних і адаптивних моделей професійної підготовки й професійного розвитку, здатних функціонувати в умовах соціальної нестабільності й спрямованих на потреби сучасного суспільства.

Висновки. У результаті дослідження встановлено, що трансформація моделей професійної підготовки андрагогів є системним і багаторівневим процесом, який охоплює зміни в цілях, змісті, організаційних формах, технологіях навчання, очікуваних результатах та професійних ролях андрагога. Провідними тенденціями цього процесу визначено цифровізацію освітнього середовища; гібридизацію форматів навчання; розвиток гнучких освітніх траєкторій і мікрокваліфікацій; компетентнісну трансформацію професійної підготовки, посилення її практико-орієнтованості; реконцептуалізацію професійних ролей андрагога та зростання значення резильєнтності в освіті дорослих.

Порівняльний аналіз засвідчив, що українські тенденції загалом корелюють із зарубіжними підходами до оновлення професійної підготовки андрагогів, демонструючи спільний вектор розвитку в напрямі відкритості, гнучкості, персоналізації та орієнтації на результати навчання. Водночас вітчизняний контекст надає цим трансформаціям виразного кризово-адаптивного характеру, зумовленого воєнними викликами, процесами внутрішньої міграції, потребою в психосоціальній підтримці та необхідністю забезпечення безперервності освіти в умовах нестабільності.

Перспективи подальших пошуків полягають у поглибленні порівняльного аналізу моделей професійної підготовки андрагогів у різних освітніх контекстах, уточненні тенденцій їх трансформації та вивченні

впливу сучасних соціальних і технологічних змін на розвиток освіти дорослих.

Література:

1. McClain A. L. New Developments in Transformative Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 2024. Vol. 2024, No. 181-182. P. 20–29. DOI: <https://doi.org/10.1002/ace.20540>
2. Rott K. J., Schmidt-Hertha B. Transforming adult learning in the digital age: exploring environmental, content, and technological changes. *International Journal of Lifelong Education*. 2024. Vol. 43, № 4. P. 319–323. DOI: <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2367395>
3. Wheelahan L., Moodie G. Gig qualifications for the gig economy: micro-credentials and the «hungry mile». *Higher Education*. 2022. Vol. 83. P. 1279–1295. DOI: 10.1007/s10734-021-00742-3
4. McGreal R., Olcott D. A strategic reset: micro-credentials for higher education leaders. *Smart Learning Environments*. 2022. Vol. 9(9). DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00190-1>
5. European Commission. European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017.
6. Sareen S., Mandal S. Challenges of blended learning in higher education across global north-south: A systematic and integrative literature review. *Social Sciences & Humanities Open*. 2024. Vol. 10. Article 101011. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101011>
7. Bohlinger S. Qualifications frameworks and learning pathways: How do they interact in practice? *European Journal of Education*. 2019. Vol. 54(3). P. 351–365. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12354>
8. A systematic review of the opportunities and challenges of micro-credentials for multiple stakeholders: learners, employers, higher education institutions and government / S. Varadarajan et al. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20. Article 13. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00381-x>
9. Gurukkal R. Outcome-Based Education: An Open Framework. *Higher Education for the Future*. 2020. Vol. 7, No. 1. P. 1–4. DOI: <https://doi.org/10.1177/2347631119886402>
10. A systematic literature review of the global trends of outcome-based education (OBE) in higher education with an SDG perspective related to engineering education / M. Mahrishi et al. *Discovery Sustainability*. 2025. Vol. 6. Article 620. DOI: <https://doi.org/10.1007/s43621-025-01496-z>
11. The role of mentoring programme coordinator: professional development meta-facilitator? / A. J. Hobson et al. *Professional Development in Education*. 2024. Vol. 51(8). P. 2124–2139. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2413115>
12. Education in Emergencies: A Review of Theory and Research / D. Burde et al. *Review of Educational Research*. 2017. Vol. 87(3). P. 619–658. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>
13. Akkari A., Radhouane M. Learning in emergencies contexts: From the building of the concept to multifaceted actions in the field. *Prospects*. 2023. Vol. 53. P. 15–28. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09639-8>

References:



1. McClain, A. L. (2024). New developments in transformative learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2024(181-182), 20–29. <https://doi.org/10.1002/ace.20540>
2. Rott, K. J., & Schmidt-Hertha, B. (2024). Transforming adult learning in the digital age: exploring environmental, content, and technological changes. *International Journal of Lifelong Education*, 43(4), 319–323. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2367395>
3. Wheelahan, L., & Moodie, G. (2022). Gig qualifications for the gig economy: micro-credentials and the «hungry mile». *Higher Education*, 83, 1279–1295. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00742-3>
4. McGreal, R., & Olcott, D. (2022). A strategic reset: micro-credentials for higher education leaders. *Smart Learning Environments*, 9, Article 9. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00190-1>
5. European Commission. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
6. Sareen, S., & Mandal, S. (2024). Challenges of blended learning in higher education across global north-south: A systematic and integrative literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, Article 101011. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101011>
7. Bohlinger, S. (2019). Qualifications frameworks and learning pathways: How do they interact in practice? *European Journal of Education*, 54(3), 351–365. <https://doi.org/10.1111/ejed.12354>
8. Varadarajan, S., Koh, J. H. L., & Daniel, B. K. (2023). A systematic review of the opportunities and challenges of micro-credentials for multiple stakeholders: learners, employers, higher education institutions and government. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Article 13. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00381-x>
9. Gurukkal, R. (2020). Outcome-based education: An open framework. *Higher Education for the Future*, 7(1), 1–4. <https://doi.org/10.1177/2347631119886402>
10. Mahrishi, M., Ramakrishna, S., Hosseini, S., & Abbas, A. (2025). A systematic literature review of the global trends of outcome-based education (OBE) in higher education with an SDG perspective related to engineering education. *Discovery Sustainability*, 6, Article 620. <https://doi.org/10.1007/s43621-025-01496-z>
11. Hobson, A. J., Kaplar-Kodacsy, K., Maxwell, B., & Hammond, A. R. (2024). The role of mentoring programme coordinator: professional development meta-facilitator? *Professional Development in Education*, 51(8), 2124–2139. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2413115>
12. Burde, D., Kapit, A., Wahl, R., et al. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619–658. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>
13. Akkari, A., & Radhouane, M. (2023). Learning in emergencies contexts: From the building of the concept to multifaceted actions in the field. *Prospects*, 53, 15–28. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09639-8>

Дата першого надходження статті до видання: 14.05.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.05.2026