

Романова Г. М.

РОЗВИТОК АГЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Романова Г. М.

**РОЗВИТОК АГЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ
ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ**

Монографія

Київ
2026

*Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту професійної освіти
НАПН України (протокол № 7 від 29 червня 2026 р.)*

Рецензенти:

Дідковська Лариса Іванівна, кандидат психологічних наук, професор, ректор Українського вільного університету;

Семиченко Валентина Анатоліївна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного університету «Київський авіаційний інститут»;

Пригодій Микола Анатолійович, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту професійної освіти НАПН України.

Романова Г. М.

Р69 Розвиток агентності викладачів закладів професійної освіти у кризових ситуаціях : монографія / Г. М. Романова ; Ін-т проф. освіти НАПН України. – Київ : Видавництво Людмила, 2026. – 150 с.
ISBN 978-617-555-390-9

У монографії висвітлено теоретико-методологічні та прикладні засади розвитку професійної агентності викладачів закладів професійної освіти в умовах кризових викликів, зумовлених воєнним станом і соціально-економічною нестабільністю. Обґрунтовано трикомпонентну структуру агентності педагога та її розгортання в ретроспективному, оперативному й проєктивному часових вимірах. Досліджено психологічні детермінанти прояву агентності, її зв'язок із локусом контролю та індивідуально-типологічними особливостями особистості. Представлено авторську метафоричну модель фасилітації розвитку агентності викладача та результати експериментальної перевірки дієвості її реалізації. Розроблено прогностичну матрицю рекомендацій із розвитку агентності педагогічних працівників на соціально-державному, інституційному та суб'єктно-професійному рівнях.

Видання адресовано науковим, науково-педагогічним і педагогічним працівникам, практичним психологам, методистам, керівникам закладів професійної освіти, слухачам системи підвищення кваліфікації, аспірантам і докторантам, а також усім, хто цікавиться проблемами професійного розвитку особистості в кризових умовах.

ISBN 978-617-555-390-9

УДК 377:36.091.12:005.336.1/.5]:355.01

<https://doi.org/10.32751/MonoAgent2026>

© Романова Г. М., 2026

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ АГЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	11
1.1. Феномен професійної агентності викладача у сучасних психологічних дослідженнях.....	11
1.2. Психологічні особливості професійної діяльності викладачів ЗПО в кризових ситуаціях	22
1.3. Методологічні підходи до розвитку агентності викладачів ЗПО.....	31
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1	38
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВУ АГЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ	40
2.1. Методика та організація дослідження прояву агентності викладачів закладів професійної освіти.....	40
2.2. Результати констатувального етапу дослідження	46
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2	62
РОЗДІЛ 3. ФАСИЛІТАЦІЯ РОЗВИТКУ АГЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	65
3.1. Модель фасилітації розвитку агентності викладача	65
3.2. Дизайн тренінг-курсу «Професійна агентність сучасного викладача».....	71
3.3. Експериментальна перевірка дієвості моделі фасилітації розвитку агентності викладача.....	80
3.4. Прогностичні аспекти розвитку агентності викладачів закладів професійної освіти	94
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3	100
ВИСНОВКИ	103
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	107
ДОДАТКИ.....	117

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВСЗЯО – внутрішня система забезпечення якості освіти

ЗПО – заклад професійної освіти

ІПО НАПН України – Інститут професійної освіти Національної академії педагогічних наук України

ІСПД – індивідуальний стиль педагогічної діяльності

КГ – контрольна група

ЕГ – експериментальна група

РСК – рівень суб’єктивного контролю

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасному динамічному освітньому просторі, що зазнає суттєвих трансформацій під впливом воєнного стану та соціально-економічної нестабільності, професійна діяльність викладачів закладів професійної освіти супроводжується постійним перебуванням у кризових ситуаціях. Ефективність діяльності цих закладів у таких умовах безпосередньо залежить від здатності педагогів не лише адаптуватися до змін, а й виступати активними суб'єктами власного розвитку. Отже, актуалізується важливість професійної агентності педагога як його інтегрованої здатності до суб'єктності, проактивності та самозарадності, що дозволяє зберігати професійну стійкість, ініціювати інновації та конструктивно долати виклики невизначеності.

Фундаментом для розвитку агентності педагогів є сучасна нормативно-правова база України, зокрема Закони «Про освіту» (2017) та «Про фахову передвищу освіту» (2019), які визначають академічну свободу як одну з ключових засад освітньої діяльності. Якісно новий етап розвитку агентності пов'язаний із прийняттям у 2025 році Закону України «Про професійну освіту», що де-юре легітимізує професійну автономію педагога та надає йому розширені права в управлінні освітнім процесом. Важливим важелем стимулювання суб'єктності стала Постанова КМУ № 800 (2019), яка дозволила педагогам самостійно обирати траєкторію професійного розвитку. У глобальному дискурсі ці прагнення корелюють із положеннями «Навчального компаса ОЕСР 2030» та доповіді ЮНЕСКО (2021), де агентність (*teacher agency*) визначена як фундаментальний механізм забезпечення стійкості освітніх систем.

Ступінь розробленості проблеми. Теоретичним підґрунтям дослідження стали теорія соціальної когніції та самоефективності А. Бандури (A. Bandura), а також екологічна модель агентності педагога у працях М. Прістлі (M. Priestley), Г. Бієсти (G. Biesta) та С. Робінсона (S. Robinson). Питання професійної автономії та зв'язку агентності з ідентичністю викладача досліджено К. Вяхясантанен (K. Vähäsantanen) та А. Етеляпелто (A. Eteläpelto).

Психологічні аспекти самоефективності та саморегуляції в професійній діяльності аналізували М. Голлер (M. Goller), С. Палоніємі (S. Paloniemi) та Б. Ціммерман (B. Zimmerman).

Філософсько-освітній вимір проблеми, що розкриває феномен агентності через призму концепції людиноцентризму, синергетики сучасного освітнього простору та адаптації особистості до викликів воєнного стану й глобалізації, обґрунтовано у працях В. Кременя. Фундаментальні засади теорії та практики неперервної професійної освіти, збереження й розвитку людського потенціалу в умовах кризових трансформацій систематизовано у доробку Н. Ничкало. Методологічні орієнтири неперервної професійної освіти, проблеми самореалізації та розвитку творчої агентності педагогів розкрито в дослідницьких розвідках С. Сисоєвої.

В українському науково-психологічному дискурсі методологічні засади суб'єктності педагога набули особливої актуальності завдяки формулюванню вчинкового підходу В. Роменцем і концепції суб'єктно-вчинкового підходу В. Татенком, у межах яких педагог постає як активний автор власного вчинку та творець професійного буття. Концептуальні психолого-педагогічні засади професійного самовдосконалення, цілісної структури педагогічної діяльності та механізмів психічної саморегуляції викладача опрацьовано у розвідках В. Семиченко. Історико-педагогічну ретроспективу адаптації освітніх систем до суворих викликів і криз та феномен стійкості вітчизняного педагога аналізовано у дослідженнях Л. Березівської. Доробок М. Кириченка розширює ці ідеї через обґрунтування методології переходу від класичної післядипломної освіти до гнучкої екосистеми формального та неформального навчання.

Особливості впливу життєвого досвіду на розвиток особистості розкрито в монографіях В. Панка та Г. Рудь, Н. Чепелевої та ін. Застосування травмофокусного підходу у підготовці педагогів, за якого можливою є цілеспрямована трансформація травматичних чинників у внутрішній ресурс їхньої агентності, вивчено Л. Дідковською. Питання динаміки агентності крізь призму екофасилітативного підходу, що забезпечує екологічність та життєздатність особистості в кризових умовах, ґрунтовно розроблені у працях П. Лушина та Я. Сухенко.

Прикладний і тренінговий вимір розвитку професійного ресурсу, збереження психічного й ментального здоров'я освітян у кризових умовах, а також застосування активних тренінгових психотехнологій подано у дослідницькому доробку Л. Карамушки. Проактивну позицію та самозарадність педагога закладу професійної освіти як стратегічний ресурс розглядають В. Радкевич та Л. Єршова. Теоретико-методичні засади розвитку закладу професійної освіти, методичні основи педагогічної майстерності та цифрової трансформації освітнього середовища ЗПО концептуалізовано в працях М. Пригодія. Проблематика кар'єрного консультування та формування професійної компетентності фахівців перебуває в центрі уваги Д. Закатнова, С. Алексєєвої, Л. Базиль, В. Орлова та ін. Водночас психологічний зміст супроводу розвитку агентності саме у кризових умовах потребує подальшого вивчення.

Під кризовими ситуаціями у цій роботі розуміємо зовнішні виклики, зумовлені воєнним станом та соціально-економічною нестабільністю, що вимагають від викладача підвищеної мобілізації внутрішніх ресурсів та професійної агентності.

Об'єкт дослідження: професійна агентність педагогів.

Предмет дослідження: зміст, методи, форми розвитку агентності викладачів закладів професійної освіти у кризових ситуаціях.

Мета дослідження: визначити структуру агентності викладачів закладів професійної освіти, спроєктувати модель фасилітації її розвитку у кризових ситуаціях та емпірично перевірити дієвість розробленої моделі.

Гіпотеза дослідження: розвиток агентності викладачів закладів професійної освіти у кризових ситуаціях (як інтегрованої здатності до суб'єктності, проактивності та самозарадності) буде більш дієвим за умови впровадження моделі фасилітації, реалізованої засобами програми цілеспрямованого тренінгового супроводу, зміст якого враховує індивідуально-типологічні особливості педагогів та спрямований на актуалізацію інтернального локусу контролю.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми та обґрунтувати структуру агентності викладачів закладів професійної освіти.
2. Експериментально дослідити прояв агентності викладачів закладів професійної освіти, її зв'язок із локусом контролю та індивідуально-типологічними особливостями особистості.
3. Спроекувати модель фасилітації розвитку агентності викладача у кризових ситуаціях та експериментально перевірити дієвість її реалізації.
4. Розробити прогностичний комплекс рекомендацій з розвитку агентності викладачів закладів професійної освіти у кризових ситуаціях.

Методи дослідження. *Теоретичні:* аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових джерел; моделювання структури психологічного супроводу; *емпіричні:* констатувальний та формувальний етапи експерименту, психодіагностичне тестування (опитувальник Кейрсі KTS-II, шкала локусу контролю Дж. Роттера, авторська експрес-методика «Професійна агентність педагога»), анкетування; *методи активного соціально-психологічного навчання* (психологічний тренінг); *методи математичної статистики:* коефіцієнт α Кронбаха (для перевірки надійності тестів), U -критерій Манна-Вітні (для оцінки значущості відмінностей), коефіцієнт кореляції Пірсона r (для проведення кореляційного аналізу).

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на базі Інституту професійної освіти НАПН України. Вибірку склали 99 слухачів курсів підвищення кваліфікації віком 22–68 років, які навчалися у 2025–2026 рр. за освітньою програмою «Компетентнісний розвиток керівників і педагогічних працівників у системі професійної освіти» (150 год. / 5 кредитів ЄКТС).

Структура роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загального висновку, списку використаних джерел та додатків.

У першому розділі здійснено аналіз наукових підходів до розуміння феномену агентності в зарубіжному та вітчизняному дискурсі. Обґрунтовано концептуальну трикомпонентну структуру агентності викладача ЗПО (суб'єктність, проактивність, самозарадність) та її розгортання в ретроспективному, оперативному й проєктивному часових вимірах. Розкрито нормативно-правові та соціально-психологічні передумови розвитку агентності в умовах кризових викликів.

У другому розділі висвітлено методику та результати констатувального етапу дослідження. Виявлено феномен «адаптивної надійності» педагогів, схильність до реактивних поведінкових стратегій і домінування екстернальності у професійній сфері. Встановлено статистично значущі кореляційні зв'язки між локусом контролю, індивідуально-типологічними особливостями та рівнем агентності викладачів, підтверджено наявність стійкого запиту на психологічну підтримку.

У третьому розділі спроектовано модель фасилітації розвитку агентності викладача та психологічний дизайн супроводу, реалізований засобами авторської тренінгової програми. За допомогою математично-статистичних методів підтверджено дієвість впровадженої моделі. Сформульовано прогностичний комплекс рекомендацій щодо розвитку агентності на соціально-державному, інституційному та суб'єктно-професійному рівнях.

Наукова новизна результатів дослідження полягає у проєктуванні та науковому обґрунтуванні моделі фасилітації розвитку агентності викладача («Лицар агентності»), що спирається на синергію травмофокусного й суб'єктно-продуктивного підходів і забезпечує внутрішню трансформацію педагога за векторами «Щит» (суб'єктність), «Меч» (проактивність) та «Опора» (самозарадність); розробленні типологічно адаптивного психологічного дизайну фасилітаційного супроводу з урахуванням психотипів за Д. Кейрсі; а також у формуванні прогностичного комплексу рекомендацій щодо розвитку агентності педагогів на соціально-державному, інституційному та суб'єктно-професійному рівнях.

Практичне значення результатів дослідження полягає у розробленні, апробації та впровадженні авторської тренінгової програми «Професійна агентність сучасного викладача» (обсягом 1 кредит ЄКТС / 30 годин) та відповідного навчально-методичного забезпечення. Створено та застосовано авторську експрес-методику оцінювання професійної агентності педагога.

Матеріали дослідження можуть бути використані практичними психологами, педагогічними працівниками, методистами та керівниками закладів професійної освіти у системі підвищення кваліфікації та післядипломної педагогічної освіти, а також науковцями, аспірантами і докторантами для забезпечення безперервного професійного розвитку педагогів, вдосконалення практики психолого-педагогічного супроводу та проведення подальших розвідок із проблематики розвитку агентності освітян.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ АГЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

1.1. Феномен професійної агентності викладача у сучасних психологічних дослідженнях

Дослідження феномену агентності педагога в сучасній психолого-педагогічній науці еволюціонувало від аналізу окремих проявів професійної активності до формування цілісних екологічних та суб'єктно-орієнтованих моделей. Аналіз наукової літератури свідчить, що витoki цього концепту закладені у працях фундаторів соціально-когнітивної теорії, зокрема А. Бандури (Bandura), який першим обґрунтував агентність як здатність індивіда до навмисного впливу на події свого життя за допомогою механізмів передбачення та саморегуляції. У його дослідженнях акцент робиться на когнітивних структурах віри в себе, які визначають мотивацію та дії особистості (А. Bandura, 2001, pp. 1–26).

Подальший розвиток концепту пов'язаний із переходом від суто психологічної до соціально-екологічної інтерпретації. Значний внесок у цей процес зробили М. Прістлі (Priestley), Г. Бієста (Biesta) та С. Робінсон (Robinson), які розробили екологічну модель агентності педагога. В їхніх дослідженнях агентність розглядається не як фіксована особистісна риса, а як «процесуальне досягнення», що стає можливим завдяки взаємодії індивідуальних зусиль викладача з культурними та структурними ресурсами освітньої установи (Priestley et al., 2015). Питання професійної автономії та здатності вчителя впливати на освітню політику через агентську позицію також досліджували К. Вяхясантанен (Vähäsantanen) та А. Етеляпелто (Eteläpelto), зосередившись на взаємозв'язку між агентністю, професійною ідентичністю та навчанням на робочому місці (Eteläpelto et al., 2013, pp. 57–61).

Розглядаючи феномен агентності в контексті професійної освіти і навчання, К. Вяхясантанен (Vähäsantanen) наголошує на його темпоральній природі та нерозривному зв'язку з професійною ідентичністю. Агентність розглядається не лише як інструмент впровадження освітніх реформ, а як спосіб, у який викладач узгоджує свою професійну позицію з динамічними вимогами зовнішнього середовища та внутрішньою системою забезпечення якості (Vähäsantanen, 2015).

Для глибшого розуміння сутності агентності педагога доцільно звернутися до критичного аналізу мультидисциплінарних підходів, запропонованих групою дослідників під керівництвом А. Етеляпелто (Eteläpelto et al., 2013, pp. 48–57). Автори стверджують, що сучасна концептуалізація професійної агентності на робочому місці розвивалася на перетині чотирьох ключових наукових традицій:

- соціально-наукова традиція, де агентність розглядається в дихотомії зі «структурою»; основна увага приділяється тому, як соціально-економічні умови та інституційні межі (у нашому контексті – нормативні вимоги до якості) обмежують або, навпаки, слугують ресурсами для індивідуальної дії вчителя;
- постструктуралістська традиція, яка фокусується на ролі дискурсу та влади; у межах цього підходу агентність викладача вивчається як здатність чинити опір формалізованим системам контролю та реконструювати професійну ідентичність у межах існуючих владних відносин в освітній установі;
- соціокультурний підхід, який є найбільш релевантним для професійної освіти, оскільки розглядає агентність як опосередковану діяльність; викладач використовує культурні інструменти, технології та взаємодію з колегами для трансформації освітнього середовища;
- підхід професійної ідентичності та життєвого шляху, де агентність розуміється як спосіб, у який викладач конструює свою кар'єру та професійне «Я» протягом часу, приймаючи стратегічні рішення в конкретних історичних обставинах (Eteläpelto et al., 2001, pp. 48–57).

Синтезуючи ці традиції, А. Етеляпелто (Eteläpelto) пропонує суб'єкт-центровану соціокультурну перспективу, яка слугує методологічним містком для нашого дослідження. Її ключова теза полягає в тому, що агентність не є абстрактною діяльністю – вона завжди належить конкретному суб'єкту з унікальним досвідом, емоційним залученням та професійними намірами. Це дозволяє нам стверджувати, що в системі внутрішнього забезпечення якості професійної освіти агентність викладача реалізується як складна взаємодія між індивідуальною суб'єктністю та організаційним контекстом закладу.

В українському науковому дискурсі проблема агентності та суб'єктності педагога набула особливої актуальності в контексті модернізації професійної освіти. Фундаментальні аспекти суб'єктно-вчинкової детермінації професійної діяльності розкриті у монографії В. Татенка (2017), де викладач постає як активний творець свого професійного буття. Питання, пов'язані з розвитком суб'єктності як основи професійної підготовки, актуалізує Г. Романова, обґрунтовуючи суб'єктно-продуктивний підхід до проєктування освітнього процесу (Романова, 2011; Романова, 2012).

Особливе значення у вітчизняній науковій традиції надається дослідженням агентності як чинника професійного самовизначення молоді, що проводяться в Інституті професійної освіти НАПН України. Питання кар'єрного консультування та формування кар'єрної компетентності учнів крізь призму активної педагогічної дії висвітлено у працях Д. Закатнова та колективу авторів Інституту професійної освіти НАПН України (Закатнов та ін., 2019; Алексєєва та ін., 2019). Л. Єршова наголошує на феномені самозарадності викладача як критичного компонента його професійної агентності в кризових умовах (2024).

Таким чином, сучасний стан досліджень характеризується зміщенням у бік інтеграції психологічних (внутрішніх) та структурних (зовнішніх) факторів, що дає змогу розглядати агентність педагога як багатовимірний конструкт. Для глибшого розуміння сутності концепту доцільно провести контент-аналіз існуючих дефініцій з метою синтезу авторського визначення агентності в контексті забезпечення якості професійної освіти.

Вивчення агентності викладача в системі внутрішнього забезпечення якості професійної освіти потребує вирішення певної термінологічної дискусії. Враховуючи складність цього явища, ми пропонуємо розглядати агентність як «парасольковий» концепт (*umbrella concept*). Такий підхід дає змогу інтегрувати в єдину теоретичну рамку як прямі визначення «агентності» (переважно представлені в західному науковому дискурсі), так і споріднені категорії, як-от «суб'єктність», «професійна мобільність» та «самозарадність», що становлять фундаментальний зміст діяльності викладача в українській психолого-педагогічній традиції.

З метою уточнення сутнісних характеристик агентності проведено порівняльний аналіз ключових дефініцій та змістових компонентів цього явища, результати якого представлені в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

**Контент-аналіз сутнісних характеристик та
змістових складників агентності педагога (N=21)**

Джерело: розроблено автором

№	Дослідники	Категорія	Зміст (у контексті агентності педагога)	Посилання
1.	Goller, M., & Paloniemi, S.	Професійна агентність	Визначення агентності як здатності особистості робити вибір та діяти для контролю над професійним життям; інтеграція різних дослідницьких підходів.	Goller & Paloniemi, 2017
2.	Bandura, A.	Самоефективність	Фундаментальна теорія самоефективності як віри у власну спроможність діяти.	Bandura, 1997
3.	Bandura, A.	Агентнісна перспектива	Соціально-когнітивна теорія агентності як механізму саморегуляції особистості.	Bandura, 2001

№	Дослідники	Категорія	Зміст (у контексті агентності педагога)	Посилання
4.	Biesta, G. & Tedder, M.	Агентність	Розуміння агентності як способу конструювання життєвого шляху через навчання.	Biesta & Tedder, 2007
5.	Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S.	Педагогічна агентність	Вплив ціннісних орієнтацій та переконань педагога на його професійну агентність.	Biesta et al., 2015
6.	Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S.	Професійна агентність	Концептуалізація професійної агентності як здатності впливати на освітнє середовище.	Eteläpelto et al., 2013
7.	Єршова, Л. М.	Самозарад-ність	Ресурсність педагога у кризових умовах як вияв його професійної агентності.	Єршова, 2024
8.	Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., & Eteläpelto, A.	Емоції та агентність	Обґрунтування взаємозв'язку між емоційним станом педагога та його спроможністю виявляти агентність на робочому місці.	Hökkä et al., 2017
9.	Закатнов Д. О., Алексеева С. В., Величко Н. О., Єршова Л. М., Кузьмінська Л. Д, Лозовецька В. Т., Орлов В. Ф.	Кар'єрне консультування	Системна діяльність педагога-агента у супроводі кар'єрного успіху здобувача освіти.	Закатнов та ін., 2019
10.	Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G.	Контексту-альна агентність	Аналіз зовнішніх підтримок та бар'єрів, що впливають на реалізацію агентності у кар'єрному виборі.	Lent et al., 2000

№	Дослідники	Категорія	Зміст (у контексті агентності педагога)	Посилання
11.	Norton, M. I., Mochon, D., & Ariely, D.	Детермінація результату	Психологічне підкріплення агентності через усвідомлення цінності власної праці.	Norton et al., 2011
12.	Quinn, R., & Carl, N. M.	Освітня агентність	Концепція агентності як здатності брати відповідальність за навчання впродовж життя.	Quinn & Carl, 2015
13.	Quinn, R., & Carl, N. M.	Професійна агентність	Трактування агентності як здатності контролювати професійну діяльність у межах структурних обмежень та через колективну дію.	Quinn & Carl, 2015
14.	Pantic, N.	Агентність заради справедливості	Агентність педагога як інструмент забезпечення соціальної справедливості та якості.	Pantic, 2015
15.	Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S.	Педагогічна агентність	Екологічний підхід до розуміння агентності як динамічного досягнення фахівця.	Priestley et al., 2015
16.	Романова, Г. М.	Педагогічна агентність	Агентність як інтегральна характеристика якості праці педагога.	Romanova, 2025
17.	Stajkovic, A. D.	Ефективність та агентність	Зв'язок між індивідуальною самоефективністю та агентною поведінкою в організації.	Stajkovic, 2006
18.	Tschannen-Moran, M.	Педагогічна агентність	Специфіка самоефективності вчителя та її вплив на результативність навчання учнів.	Tschannen-Moran, 2001

№	Дослідники	Категорія	Зміст (у контексті агентності педагога)	Посилання
19.	Vähäsantanen, K.	Ідентичнісна агентність	Розуміння освітніх змін через призму агентності та професійної ідентичності.	Vähäsantanen, 2015
20.	Vähäsantanen, K.	Професійна агентність педагогів професійної освіти	Дослідження агентності педагогів професійної освіти як спроможності впливати на роботу та розвивати ідентичність в умовах змін.	Vähäsantanen, 2013
21.	Zimmerman, B. J.	Саморегульована агентність	Агентність через процеси саморегуляції та віру в успіх	Zimmerman, 2000

Узагальнення результатів проведеного аналізу дозволяє нам синтезувати дефініцію, адаптовану до контексту професійної освіти.

Під агентністю педагогічного працівника ми розуміємо інтегральну професійно-особистісну характеристику, яка виявляється у здатності до усвідомленого та проактивного впливу на освітній процес, перетворенні професійного середовища на засадах суб'єктності та самозарадності, що реалізується через партнерське ставлення до здобувачів освіти як до активних суб'єктів власного навчання та спрямоване на забезпечення високої якості їхньої підготовки і майбутнього кар'єрного успіху.

Варто підкреслити, що за такого підходу здобувач освіти перестає бути об'єктом педагогічного впливу, стаючи активним партнером у проектуванні своєї кар'єри. Агентна дія педагога, таким чином, має двосторонню спрямованість: на вдосконалення внутрішньої системи якості закладу та на фасилітацію професійного становлення особистості студента. Таке визначення переносить акцент із пасивного виконання функціональних обов'язків на авторську роль педагога у системі внутрішнього забезпечення якості.

Сформульоване розуміння агентності педагогічного працівника як інтегральної характеристики передбачає її динамічне розгортання в часовому континуумі професійної діяльності. Спираючись на екологічний підхід (Priestley et al., 2015), маємо підстави стверджувати, що агентність включає три взаємопов'язані виміри, які забезпечують безперервність якості освітнього процесу:

- проєктивний, що визначає спрямованість педагога у майбутнє через здатність аналізувати перспективи розвитку галузі та запити ринку праці, трансформуючи їх у стратегічні навчальні цілі та моделі майбутнього професійного успіху здобувача;
- ретроспективний, що полягає у рефлексивному використанні попереднього професійного та педагогічного досвіду для селекції та імплементації найбільш ефективних методів впливу на освітній процес;
- оперативний, що виявляється у спроможності фахівця діяти в конкретних обставинах «тут і зараз», гнучко коригуючи профорієнтаційні заходи та навчальні стратегії залежно від динаміки прогресу та рівня мотивації студента.

Ця темпоральна тріада дозволяє педагогу не лише адаптуватися до змін, а й виступати активним дизайнером якості освіти. Поєднання цих вимірів дозволяє педагогу зберігати стійкість системи якості: ретроспекція дає стабільність, проєкція – вектор розвитку, а оперативність – гнучкість реагування на потреби здобувача.

Синтез теоретичних підходів дозволяє нам визначити внутрішню архітектуру досліджуваного феномену через єдність таких складників (Романова, 2025а; с. 363; Romanova, 2026, pp. 129–130):

- суб'єктний компонент, що постає як внутрішньо-ціннісне ядро агентності, яке базується на професійній ідентичності та усвідомленому партнерському ставленні до здобувачів освіти як до активних суб'єктів власного навчання;
- проактивний компонент, що виступає динамічно-спрямовуючою силою агентності, яка виявляється у здатності педагога до випереджальної дії, ініціювання інноваційних змін та самостійного дизайну освітнього середовища відповідно до запитів ринку праці;

- самозарадний компонент, що представляє регулятивно-результативний складник агентності, який ґрунтується на впевненості фахівця у власній спроможності ефективно вирішувати складні професійні завдання та забезпечувати стабільну якість освітнього супроводу в умовах невизначеності.

Запропонована структура демонструє, що агентність педагогічного працівника не є сумою окремих якостей, а функціонує як цілісна система: суб'єктність надає дії етичного змісту, проактивність – стратегічного вектора, а самозарадність – практичної результативності. Саме така конфігурація компонентів дозволяє педагогу виступати реальним суб'єктом внутрішньої системи забезпечення якості професійної освіти, здатною гнучко реагувати на кар'єрні потреби кожного здобувача.

На рис. 1.1 представлено цілісну структуру, яка описує життєздатну систему професійної агентності: суб'єктний компонент дає зміст, проактивний – рух, а самозарадний – регуляцію. Тільки в синергії ці компоненти дозволяють педагогу не просто реагувати на виклики, а бути активним і результативним архітектором освітнього процесу.

Сфокусуємося на результативному аспекті реалізації агентності педагога. У сучасній парадигмі розвитку професійної освіти питання якості зміщується з площини суто формального контролю у площину динамічного професійного розвитку (Romanova, 2026b). Методологічним підґрунтям цього процесу виступає Європейська рамка забезпечення якості професійної освіти та навчання (EQAVET), яка розглядає якість як циклічний процес, що ґрунтується на послідовності планування, впровадження, оцінювання та перегляду освітньої діяльності (European Commission, 2026). У межах цієї рамки агентність педагога є ключовою на етапі перегляду та корекції, оскільки саме проактивна позиція фахівця дозволяє трансформувати результати моніторингу в реальні зміни освітньої практики.



Рис. 1.1. Структура агентності викладачів закладів професійної освіти

Джерело: розроблено автором з використанням Untitled notebook

На національному рівні ці принципи нормативно закріплені у Методичних рекомендаціях щодо формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах професійної (професійно-технічної) освіти, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України № 509 від 06.05.2021 р. Згідно з цим документом, розвиток внутрішньої системи якості безпосередньо залежить від активної позиції педагога, зокрема у напрямі «Педагогічна діяльність», де акцент зміщується з контролю на підтримку особистісного поступу здобувача освіти. У контексті критеріїв, визначених Міністерством, агентність

педагога виявляється через здатність впроваджувати формувальне оцінювання для відстеження індивідуальної траєкторії учня, сприяння відповідальному ставленню до навчання шляхом надання необхідної підтримки, а також забезпечення активного самооцінювання здобувачів через прийоми взаємооцінювання. Отже, агентність педагога є тим інтегральним чинником, який дозволяє закладу професійної освіти не просто формально дотримуватися нормативних вимог Наказу № 509, а перетворювати ці індикатори на життєздатні освітні результати. Доведення ролі агентності як чинника якості базується на кореляційному зв'язку між внутрішніми установками викладача та показниками ефективності освітнього процесу, що відображено у зіставленні компонентів агентності з аспектами якості (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

**Зіставлення компонентів агентності педагога
з аспектами якості професійної освіти**

Джерело: розроблено автором

Компонент агентності	Зміст компонента	Аспект якості	Вплив на систему забезпечення якості
Суб'єктний	Професійна ідентичність, ціннісні орієнтації, гуманістичне ставлення до здобувачів як суб'єктів навчання, усвідомлення мети діяльності.	Якість освітніх програм та студентоцентрованість	Сприяє створенню партнерського середовища, де потреби здобувачів освіти стають основою для адаптації змісту освіти та індивідуалізації навчання.
Проактивний	Здатність до випереджальної дії, ініціативність, впровадження інновацій.	Якість освітнього процесу та викладання	Трансформує пасивне навчання у діяльнісне, забезпечуючи високу результативність оволодіння компетентностями.
Самозарадний	Віра у власну спроможність (самоефективність), саморегуляція, адаптивність.	Сталий розвиток та професійне зростання	Гарантує безперервне самовдосконалення викладача та його стійкість перед викликами реформ і криз.

Аналіз таблиці дозволяє зробити висновок, що суб'єктний компонент агентності є першоосною якості. Педагог закладу професійної освіти, який усвідомлює себе агентом змін, не просто виконує навчальну програму, а критично переосмислює її зміст, роблячи його релевантним для здобувача. Це безпосередньо впливає на показник «Актуальність навчання» у межах рамки EQAVET.

Проактивний компонент визначає інструментальну якість освіти. Саме через проактивність реалізується перехід від теоретичного навчання до практикоорієнтованих методик (дуальна форма здобуття освіти, проєктна діяльність). Агентна дія педагога створює те саме «персоналізоване середовище», яке OECD (2018) визначає як необхідну умову для підготовки фахівців, готових до майбутнього.

Нарешті, самозарадний компонент, що базується на самоефективності (Bandura, 1997), виконує функцію стабілізатора якості. Висока самоефективність педагога закладу професійної освіти дозволяє йому долати професійні бар'єри та виступати активним учасником внутрішніх аудитів, перетворюючи процедуру «оцінювання якості» на інструмент професійного зростання.

Отже, розвиток агентності педагога є не лише умовою його особистісного розвитку, а й стратегічним чинником забезпечення якості професійної освіти. Педагог-агент стає живим рушієм реалізації циклу безперервного поліпшення якості, забезпечуючи гнучкість, адаптивність та результативність закладу професійної освіти в умовах сучасних викликів.

1.2. Психологічні особливості професійної діяльності викладачів ЗПО в кризових ситуаціях

Психологічна специфіка професійної діяльності викладачів закладів професійної освіти (ЗПО) у сучасних кризових умовах характеризується різким зростанням вимог до адаптивності, емоційної стійкості та здатності до автономного прийняття рішень.

У ситуаціях невизначеності, зумовлених соціально-економічними трансформаціями, воєнним станом та стрімкою цифровізацією, професійна діяльність педагога перестає бути лінійним виконанням функцій і трансформується у складний процес активного маневрування в освітньому просторі. Центральним психологічним конструктом, що забезпечує життєздатність цієї діяльності, постає професійна агентність. Вона визначається не лише як сукупність умінь, а як інтегральна здатність особистості свідомо впливати на обставини, а не просто підпорядковуватися їм.

Фундаментальною основою прояву агентності є індивідуально-типологічні особливості, які є стійким внутрішнім ресурсом, визначають стиль діяльності викладача та особливості взаємодії зі здобувачами освіти. Теоретичне підтвердження цього зв'язку ми знаходимо у праці Д. Кейрсі (1998), де автор обґрунтовує, що темперамент є не просто набором рис, а цілісною структурою, яка диктує спосіб реалізації суб'єктності в соціальному та освітньому просторах. Д. Кейрсі деталізує концепцію К. Юнга (Jung, 1953), доводячи, що саме психотип детермінує специфіку дидактичного проектування. Таким чином, агентність викладача проявляється не в абстрактному виборі методик, а в його здатності діяти згідно з внутрішньою типологічною природою, що безпосередньо формує характер взаємодії зі здобувачами освіти та вектор наставництва. Відтак, розуміння психотипологічного профілю стає необхідною умовою для аналізу професійної агентності педагога як активного учасника освітніх трансформацій.

Спираючись на типологічну теорію К. Юнга (1953) та її сучасні модифікації, можна стверджувати, що викладачі по-різному усвідомлюють свою роль і ставлять різні акценти в освітньому процесі залежно від свого психотипу. Тип особистості є цілісним утворенням, що врівноважує взаємодію людини із зовнішніми умовами праці (Козаков, 1999). Використання восьми типологічних особливостей за парними шкалами (екстраверсія/інтроверсія, сенсорика/інтуїція, мислення/відчуття, раціональність/ірраціональність) дозволяє виокремити 16 типів особистості (Артюшина & Романова, 2001; Романова, 2023), кожен з яких унікальним чином реалізує свою агентність.

Екстравертна установка (Е) викладача сприяє розвитку соціальної взаємодії: такі педагоги легко встановлюють зворотний зв'язок, масштабно мислять і активно змінюють аудиторію під свої професійні цілі. Натомість інтровертна установка (І) спрямовує викладача на професійне самовдосконалення, глибоке опрацювання змісту навчання та створення спокійної, виваженої атмосфери. В умовах кризи це проявляється у різному ставленні до ризику: екстраверти шукають нові зовнішні ресурси, а інтроверти зосереджуються на стабілізації наявних знань.

Особливе значення для педагогічного дизайну має шкала «сенсорика – інтуїція». Сенсорні викладачі (S), як практики-реалісти, забезпечують стійкість освітнього процесу через конкретизацію цілей та вдосконалення перевірених методик (самозарадний компонент). Інтуїтивні викладачі (N), навпаки, виступають ініціаторами інновацій, орієнтуючись на майбутні запити Industry 5.0 (проактивний компонент).

Педагоги, яким притаманна домінуюча «розумова» ознака (Т), демонструють високий рівень організаторських здібностей та неухильне дотримання встановлених регламентів. Їхня професійна агентність реалізується через здатність структурувати освітній простір, транслювати здобувачам почуття відповідальності та ефективно керувати аудиторією навіть за умов скепсису чи опору. Такі викладачі вибудовують прозору систему критеріїв оцінювання, забезпечуючи максимальну об'єктивність. У дидактичному аспекті вони надають перевагу всебічному аналізу даних, фокусуючись на фундаментальних принципах та закономірностях, що дозволяє їм підтримувати високу інтенсивність праці та уникати бездіяльності.

На противагу їм, викладачі з «чуттєвою» ознакою (F) будують свою діяльність на засадах емпатії та міжособистісного тяжіння. Їхня сильна сторона – передбачення емоційних станів студентів, здатність до яскравого переконання та глибокої мотивації групи.

Вони майстерно володіють інструментами самопрезентації, проте водночас є надзвичайно чутливими до психологічного клімату. Напружені стосунки або відкриті конфлікти можуть стати деструктивним чинником для їхньої агентності, знижуючи працездатність. Тому такі педагоги спрямовують значні зусилля на гармонізацію спілкування та підтримку позитивної атмосфери в навчальному середовищі.

Раціональний тип викладача (J) характеризується рішучістю та швидкістю реакції на зміну педагогічних ситуацій. Професійна активність таких фахівців базується на сформованих установках, системності та впорядкованості. Раціональність у їхній діяльності проявляється через чітке виконання контролюючих функцій, послідовність викладу думок та структурність мовлення. Високий рівень саморегуляції та емоційна стабільність дозволяють їм залишатися надійним орієнтиром для здобувачів освіти, забезпечуючи методичність навчального процесу навіть у кризові періоди.

Натомість ірраціональні викладачі (P) демонструють високу адаптивність та легкість у встановленні комунікативних контактів. Їхня активність має виражений циклічний характер: періоди інтенсивного творчого піднесення та захоплення інноваціями можуть змінюватися фазами спаду енергії, що зумовлює коливання ефективності. Для них процес пізнання та пошуку часто є важливішим за формальний результат. Проте саме ірраціональність стає ключовою перевагою у проблемних, нестандартних ситуаціях, де вони виявляють виняткову винахідливість, гнучкість та здатність до миттєвої адаптації професійного інструментарію під нові виклики.

У табл. 1.3 охарактеризовано особливості прояву 16 типів особистості у педагогічній діяльності.

**Комплексна характеристика
прояву типів особистості за К. Юнгом у педагогічній діяльності**

Джерело: розроблено автором

Тип / Назва	Дидактичне проєктування та викладання	Взаємодія зі здобувачами освіти	Кар'єрне консультування та наставництво
ISTJ (Інспектор)	Логіка, послідовність, чітке дотримання стандартів і планів.	Формальний стиль, дистанція, акцент на дисципліні та правилах.	Орієнтує на стабільність, посадові інструкції та перевірені кар'єрні шляхи.
ISFJ (Мораліст)	Створення комфортної атмосфери, увага до деталей, стабільність.	Опікунський стиль, підтримка дисципліни через взаємну повагу.	Допомагає у пошуку надійної роботи, де цінують лояльність і сумлінність.
INFJ (Письменник)	Індивідуальний підхід, пошук глибоких сенсів, розвиток потенціалу.	Глибокий, наставницький стиль; орієнтація на особистісне зростання.	Націлює на пошук професії-покликання, що відповідає внутрішнім цінностям.
INTJ (Вчений)	Стратегічне проєктування, системність, інтелектуальна автономія.	Вимогливість, інтелектуальний виклик, стимулювання незалежності.	Спрямовує у стратегічні ніші, наукомісткі галузі та сферу інновацій.
ISTP (Майстер)	Прагматизм, навчання через дію, функціональність знань.	Неформальний, об'єктивний стиль; мінімум зайвих емоцій.	Акцентує на опануванні конкретних технічних навичок та можливостях фрілансу.
ISFP (Художник)	Естетика подачі матеріалу, гнучкість, підтримка творчості.	Співчутливий, ненав'язливий стиль; через спільну діяльність.	Консультує щодо сфер, де важлива індивідуальність та творча свобода.
INFP (Лірик)	Натхнення, гуманізм, орієнтація на ціннісні орієнтири.	Емпатичний, надихаючий стиль; підтримка унікальності кожного.	Допомагає у пошуку місії, соціально значущих проєктів та самовираження.

Тип / Назва	Дидактичне проєктування та викладання	Взаємодія зі здобувачами освіти	Кар'єрне консультування та наставництво
INTP (Архітектор)	Концептуальне навчання, розробка методик, критичне мислення.	Відсторонений, але відкритий до складних дискусій та запитань.	Орієнтує на інтелектуальні виклики, аналітику та наукові розробки (R&D).
ESTP (Військовий)	Динамічність, орієнтація на результат, змагальність.	Енергійний, прагматичний стиль; через розв'язання проблем.	Фокусує на підприємстві, ризикових проєктах та отриманні швидких результатів.
ESFP (Політик)	Емоційність, активна комунікація, навчання як цікавий процес.	Дружній, ігровий стиль; легке залучення до взаємодії.	Рекомендує кар'єру в публічній сфері, медіа та активній роботі з людьми.
ENFP (Психолог)	Генерація ідей, проєктне навчання, розвиток креативності.	Захоплений стиль; стимулює ініціативу та вибір студента.	Пропонує безліч варіантів, мотивує до стартапів та мультидисциплінарності.
ENTP (Винахідник)	Інноваційність, дискусії, вдосконалення освітнього середовища.	Дискусійний, провокативний стиль; заохочує сумніви.	Готує до професій майбутнього, де потрібен креатив та гнучкість.
ESTJ (Адміністратор)	Чітка організація, високі вимоги, керування часом.	Директивний, чіткий стиль; орієнтація на ієрархію.	Спрямовує до кар'єри в управлінні, держслужбі та великих корпораціях.
ESFJ (Торговець)	Підтримка традицій, розвиток навичок співпраці.	Кооперативний стиль; створення відчуття спільноти в групі.	Акцентує на соціальних зв'язках, роботі в команді та сервісних сферах.
ENFJ (Педагог)	Харизматичне лідерство, мотивування до зростання.	Харизматичний стиль; веде за собою, емоційно надихає.	Орієнтує на лідерство, розвиток м'яких навичок (soft skills) та соціальний вплив.
ENTJ (Підприємець)	Масштабність завдань, підготовка лідерів, орієнтація на виклики.	Лідерський стиль; орієнтація на конкуренцію та успіх.	Спрямовує на стратегічне планування кар'єри, у великий бізнес та сфери влади.

За класифікацією Д. Кейрсі (1998), індивідуально-типологічні особливості особистості групуються у чотири базові темпераменти, кожен з яких визначає специфічний стиль професійної поведінки та прийняття рішень:

1. «Майстри» (SP: ISTP, ISFP, ESTP, ESFP).

Ця група відрізняється високою адаптивністю та орієнтацією на практичну дію «тут і зараз». У професійній сфері вони виявляють гнучкість, винахідливість у вирішенні конкретних прикладних завдань та здатність до ефективного маневрування в мінливих обставинах.

2. «Стражники» (SJ: ISTJ, ISFJ, ESTJ, ESFJ).

Представники цієї групи орієнтовані на збереження традицій, стабільність та соціальний порядок. У професійній діяльності вони виявляють високу надійність, відповідальність та повагу до ієрархії. Для них важливо дотримуватися встановлених правил, планів та регламентів.

3. «Ідеалісти» (NF: INFJ, INFP, ENFP, ENFJ).

Основними цінностями цієї групи є самоактуалізація, пошук сенсу та гармонія в міжособистісних стосунках. У педагогічній взаємодії вони фокусуються на розвитку потенціалу учнів, виявляють високу емпатію та прагнуть до особистісного зростання.

4. «Раціонали» (NT: INTJ, INTP, ENTP, ENTJ).

Педагоги цього типу орієнтовані на стратегічне мислення, логіку та професійну компетентність. Вони прагнуть зрозуміти принципи побудови систем, цінують інтелектуальні виклики та постійно працюють над вдосконаленням власної експертності та інноваційних підходів.

Охарактеризуємо прояв цих скорочених типів (табл. 1.4).

Прояв базових темпераментів (за Д. Кейрсі) у викладанні*Джерело: розроблено автором*

Психологічний тип (за Д. Кейрсі)	Ключовий акцент в педагогічній діяльності	Сильна сторона в кризових умовах
SP «Майстри» (сенсорно-ірраціональний)	Процес та адаптивність	Гнучкість, швидке реагування «тут і зараз»
SJ «Стражники» (сенсорно-раціональний)	Контроль та структура	Стабільність, дотримання стандартів
NF «Ідеалісти» (інтуїтивно-чуттєвий)	Мотивація та цінності	Психологічна підтримка та розвиток особистості
NT «Раціонали» (інтуїтивно-розумовий)	Планування та стратегія	Розробка нових моделей та схем навчання

Для поглиблення аналізу важливо розглянути концепцію «індивідуації» К. Юнга як шлях професійного розвитку (1953, pp. 561–563). Викладач виходить за межі свого типу, коли починає свідомо розвивати «підпорядковані» функції. Наприклад, викладач з типологічною рисою «раціональний», опановуючи елементи ірраціональності (гнучкості), стає більш стійким до різких змін розкладу чи форматів навчання. Це розширення психологічного інструментарію і є вищою формою прояву професійної агентності, де педагог не просто діє згідно зі своєю природою, а свідомо конструює свою професійну ідентичність відповідно до викликів часу.

Однак ефективність педагогічної діяльності у кризових умовах визначається не тільки індивідуально-типологічними особливостями. Її важливим динамічним регулятором виступає рівень суб'єктивного контролю, або локус контролю за Дж. Роттером (Rotter, 1966). Це когнітивна установка, яка визначає, кому людина приписує відповідальність за події у своєму житті. Інтернальний локус контролю є критично важливим для викладача ЗПО, оскільки він формує переконання, що успіх навчання та подолання кризових явищ залежать від його власних професійних дій.

На противагу цьому, екстернальний локус контролю у кризових умовах може стати деструктивним чинником, оскільки екстернальні педагоги схильні звинувачувати зовнішні обставини (адміністрацію, систему, воєнний стан) у неможливості досягнення результатів. Це призводить до психологічної відстороненості від професії, зниження мотивації та переходу до стратегії «виживання» замість стратегії «розвитку». Усвідомлення власного локусу контролю через рефлексію дозволяє викладачу перейти від пасивного очікування до активного проєктування авторських технологій навчання і консультування студентів з професійної кар'єри.

Спираючись на дослідження Т. В. Кириченко (2017), ми розглядаємо локус контролю як базовий механізм саморегуляції, що визначає стратегію поведінки викладача в непередбачуваних умовах. Встановлений авторкою високий рівень екстернальності серед майбутніх педагогів (65%) актуалізує проблему розробки спеціалізованого психологічного супроводу. Розвиток інтернальності у сферах досягнень та невдач є передумовою трансформації викладача з об'єкта впливу обставин на активного агента освітнього процесу, здатного до усвідомленої саморегуляції та професійної відповідальності навіть у складних соціальних ситуаціях.

Аналіз результатів дослідження І. Пахомова (2026) дає змогу визначити соціальну відповідальність педагогів ЗПО як зовнішній результуючий прояв їхньої професійної агентності, де інтернальний локус контролю виступає базовим індивідуально-психологічним чинником. Автор обґрунтовує, що готовність викладача до активної суб'єктної дії та прийняття відповідальності за наслідки своєї діяльності безпосередньо корелює з його смисловиттєвими орієнтаціями. Виявлений у дослідженні переважно середній рівень сформованості цих орієнтацій у майстрів виробничого навчання та викладачів спеціальних дисциплін вказує на наявність значного потенціалу для розвитку їхньої професійної агентності. Зокрема, організаційно-діяльнісний компонент відповідальності, що включає схильність до інтернальності та здатність до усвідомленого вибору моделі поведінки, стає визначальним механізмом саморегуляції в умовах кризових ситуацій.

Це дозволяє педагогу трансформувати зовнішні вимоги соціуму у внутрішню стратегію проактивного розвитку освітнього середовища, забезпечуючи стабільність професійної діяльності незалежно від тиску зовнішніх обставин.

Отже, психологічний профіль викладача в кризових умовах – це динамічна система, де індивідуально-типологічні властивості задають форму діяльності, а інтернальний локус контролю – її енергію та зміст. Саме така синергія дозволяє забезпечити «Contribution to outcome» (внесок у результат), де результатом є не лише знання студента, а й сформована здатність обох суб'єктів освітнього процесу до самореалізації в мінливому світі.

1.3. Методологічні підходи до розвитку агентності викладачів ЗПО

Сучасна трансформація системи професійної освіти в Україні відбувається в умовах безпрецедентних викликів, зумовлених як необхідністю повоєнного відновлення економіки, так і глобальними запитам на цифровізацію та екологізацію праці. У цьому контексті внутрішнє забезпечення якості освіти перестає бути суто адміністративним процесом моніторингу та звітності, перетворюючись на динамічну систему, життєздатність якої безпосередньо залежить від активної позиції головного суб'єкта освітнього процесу – педагогічного працівника. Ключовим концептом, що дозволяє по-новому поглянути на роль викладача та майстра виробничого навчання, є «агентність» (teacher agency).

Агентність педагога не є синонімом лише професійної компетентності чи здатності виконувати посадові інструкції. Згідно з екологічним підходом, агентність – це здатність особистості свідомо та активно впливати на свої професійні обставини, приймати відповідальні рішення та трансформувати освітнє середовище відповідно до цілей якості (Biesta et al., 2015).

Для системи професійної освіти це означає перехід від моделі «педагог-виконавець» до моделі «педагог-агент змін», який спроможний адаптувати навчальні програми до вимог стейкхолдерів, впроваджувати інноваційні технології та самостійно коригувати траєкторію власного професійного розвитку.

Фундаментом для розбудови агентності педагогічних працівників є сучасна нормативно-правова база України, яка за останні роки зазнала суттєвої лібералізації в контексті децентралізації управління та академічної автономії. Базовий Закон України «Про освіту» (2017) визначає академічну свободу як одну з ключових засад освітньої діяльності, що прямо корелює з концептом агентності, надаючи педагогу право на вільний вибір форм, методів і засобів навчання, а також на самостійне визначення змісту авторських навчальних програм. Зокрема, стаття 54 цього Закону акцентує увагу на обов'язку педагогічних працівників постійно підвищувати професійний рівень, водночас гарантуючи їм право на індивідуальну освітню траєкторію, що є пререквізитом для прояву професійної суб'єктності.

Якісно новий етап розвитку агентності педагогів розпочався з прийняттям у 2025 році нового Закону України «Про професійну освіту», що закріплює перехід від жорсткої централізації до гнучкого реагування на запити ринку праці, де викладачі та майстри виробничого навчання виступають ключовими суб'єктами розроблення професійних освітніх програм на основі стандартів нового покоління. Закон 2025 року де-юре легітимізує професійну автономію педагога, надаючи йому розширені права в управлінні освітнім процесом через діяльність рад закладу та участь у галузевих радах кваліфікацій. Це створює інституційне підґрунтя для прояву проєктивної агентності, коли педагог не лише транслює готові знання, а й бере участь у прогнозуванні потреб у професійних навичках.

Паралельно з цим, у сфері фахової передвищої освіти продовжує діяти Закон України «Про фахову передвищу освіту» (2019), який запровадив концепцію внутрішньої системи забезпечення якості освіти. У поєднанні з нормами нового Закону «Про професійну освіту» (2025), створюється єдиний правовий простір, де якість освіти визначається не кількістю перевірок, а спроможністю педагогічного колективу до самоорганізації та інновацій.

Зокрема, нове законодавство 2025 року стимулює розвиток партнерства з бізнесом, що вимагає від педагогічного працівника високого рівня агентності для ефективної комунікації з роботодавцями та інтеграції виробничих стандартів у навчальний план.

Важливим важелем стимулювання розвитку агентності стала Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» № 800 (2019). Цей документ радикально змінив парадигму професійного розвитку, дозволивши педагогам самостійно обирати суб'єктів надання освітніх послуг, що є прямим проявом ретроспективної агентності – здатності використовувати минулий досвід для проектування майбутнього зростання.

Таким чином, сучасна нормативна база України еволюціонувала від регламентації процесу до підтримки суб'єктності педагога як головного гаранта якості професійної підготовки.

У глобальному науково-освітньому дискурсі агентність педагога (teacher agency) розглядається не лише як індивідуальна характеристика викладача, а як фундаментальний механізм забезпечення стійкості та якості освітніх систем. Ключовим концептуальним документом у цьому контексті є «Навчальний компас ОЕСР 2030», де агентність визначена як здатність особистості свідомо ставити цілі, рефлексувати та діяти відповідально для здійснення позитивних змін (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). ОЕСР підкреслює, що в умовах стрімких технологічних трансформацій внутрішня якість професійної освіти залежить від «спільної агентності» (co-agency), де педагог виступає не ретранслятором стандартів, а активним архітектором освітнього середовища, спроможним адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб учня та запитів ринку праці.

Важливим етапом переосмислення ролі педагога стала доповідь ЮНЕСКО «Переосмислення нашого майбутнього разом: Новий суспільний договір для освіти». У документі наголошується, що забезпечення якості освіти у XXI столітті неможливе без визнання вчителів ключовими учасниками розроблення освітньої політики (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2021).

ЮНЕСКО акцентує увагу на тому, що педагогічна агентність має реалізовуватися через колективну співпрацю та автономію, що дозволяє професійним спільнотам самостійно коригувати зміст навчання відповідно до глобальних викликів. Такий підхід трансформує розуміння внутрішньої системи забезпечення якості: вона перестає бути інструментом зовнішнього контролю і стає результатом свідомої професійної діяльності педагогів-агентів.

На рівні Європейського Союзу стратегічні орієнтири розвитку агентності закріплені у ініціативі «Європейський освітній простір». Зокрема, «План дій із цифрової освіти на 2021–2027 роки» розглядає агентність викладача через призму його здатності критично обирати та впроваджувати цифрові інструменти, що є критично важливим для фахової передвищої та професійної освіти (European Commission, 2020). Окрім того, «Рамка компетентностей для демократичної культури» Ради Європи пов'язує агентність із розвитком автономії та відповідальності, стверджуючи, що педагог із високим рівнем суб'єктності є гарантом створення інклюзивного та якісного освітнього простору (Council of Europe, 2018). Таким чином, аналіз міжнародних документів свідчить про те, що агентність педагога є світовим стандартом та необхідною умовою для переходу від формального до змістовного забезпечення якості освіти.

У сучасній парадигмі освітнього менеджменту організація психологічного супроводу розвитку агентності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти розглядається не лише як сервісна функція, а як складна соціально-педагогічна екосистема. У цій системі ключовим стабілізуючим чинником виступає людський капітал та інтелектуально-психологічний потенціал працівників (Радкевич, 2024). Теоретико-методологічний аналіз наукових розвідок свідчить, що ефективність функціонування внутрішнього забезпечення якості освіти безпосередньо залежить від рівня професійної агентності педагогів, яка визначає їхню здатність трансформувати інституційні вимоги у якісні освітні результати (Priestley et al., 2015).

Психологічний супровід у цьому контексті ми визначаємо як цілісну систему підтримки розвитку агентності викладача як системного чинника якості, що інтегрує його здатність до стратегічного цілепокладання, реалізації професійної автономії та відповідальної трансформації освітнього середовища.

Системно проаналізувати концептуальні підходи до організації такого супроводу як цілісного феномену дозволяє застосування чотирирівневої методологічної вертикалі: від фундаментальних законів самоорганізації до конкретних психолого-педагогічних механізмів розвитку суб'єктності в продуктивній діяльності. Ми структуруємо методологічний апарат супроводу за чотирма рівнями: загальнонауковим, концептуально-теоретичним, професійно-контекстуальним та прагматично-технологічним.

На загальнонауковому рівні провідним виступає синергетичний підхід, який дозволяє розглядати психологічний стан та професійну позицію педагога як відкриті, нелінійні системи, що перебувають у стані постійного саморозвитку (Вознюк, 2011).

Як зазначають М. Кириченко та О. Просіна (2022), застосування синергетичного підходу зумовлює адаптацію моделей професійного розвитку педагогів до динамічних викликів сучасності. Це сприяє трансформації традиційної післядипломної освіти у гнучку екосистему формального та неформального навчання, що ґрунтується на принципах самоорганізації, нелінійності та творчого проектування індивідуальних траєкторій зростання з акцентом на суб'єктній ролі фахівця.

У межах цього підходу агентність педагога постає як потужний внутрішній ресурс – точка флуктуації. У моменти критичної нестабільності освітньої системи, які визначаються як точки біфуркації (наприклад, періоди радикальних реформ, цифровізації або кризових трансформацій ринку праці), система стає надзвичайно чутливою до одиничних ініціатив. Зв'язок між цими категоріями виявляється в тому, що саме агентивна дія педагога (флуктуація), підкріплена фаховим супроводом у точці біфуркації, визначає вектор подальшого руху всієї системи закладу: або до прогресивного розвитку та якісного оновлення, або до стагнації. Таким чином, психологічний супровід стає інструментом активації тих мікроскопічних чинників, що спричиняють макроскопічні зміни в якості професійної освіти.

Як наголошує В. Радкевич (2024), в умовах непередбачуваності саме професійна ініціатива та самоорганізація педагогічного колективу дозволяють системі не просто виживати, а здійснювати якісний стрибок. Психологічний супровід при цьому виступає головним каталізатором внутрішніх процесів, що діє через механізми саморегуляції, а не зовнішнього примусу.

На концептуально-теоретичному рівні організація супроводу базується на поєднанні суб'єктно-вчинкового та соціально-когнітивного підходів. Суб'єктно-вчинковий підхід (В. Татенко) розкриває етико-психологічну природу агентності через категорію вчинку як одиниці аналізу життєдіяльності. Психологічний супровід має на меті сприяти викладачу у здійсненні відповідального професійного вибору, допомагаючи йому стати автором власного буття (Татенко, 2017). Цей підхід доповнюється соціально-когнітивною теорією А. Бандури (Bandura, 2001), яка обґрунтовує механізм самозарадності (*self-efficacy*). Завданням супроводу є зміцнення віри педагога у власну здатність впливати на результати навчання, що є тим внутрішнім двигуном, який перетворює потенційну суб'єктність у реальну професійну активність.

Професійно-контекстуальний рівень методології реалізується через екологічний, міждисциплінарний і травмофокусний підходи. Екологічний підхід (М. Priestley, G. Biesta) акцентує увагу на тому, що агентність не є вродженою рисою, а «досягається» у взаємодії з конкретним середовищем – матеріальною базою, культурою закладу та структурними можливостями (Priestley et al., 2015). Психологічний супровід у цьому аспекті спрямований на оптимізацію взаємодії викладача з професійним оточенням. Міждисциплінарний підхід, своєю чергою, дозволяє інтегрувати вимоги високотехнологічного ринку праці з психологічними аспектами професійної стійкості, що є ключовим для закладів професійної та фахової передвищої освіти (Радкевич, 2022). Травмофокусний підхід (Л. Дідковська, 2025) у межах цього рівня дозволяє врахувати деструктивний вплив кризових чинників на професійну агентність та обґрунтувати необхідність трансформації травматичного досвіду в ресурс стійкості.

У поєднанні з екологічним підходом, це дає змогу розцінювати психологічний супровід не лише як роботу з внутрішнім станом викладача, а як створення безпечного «терапевтичного» освітнього простору, де професійна ініціатива (агентність) стає можливим шляхом подолання криз та досягнення посттравматичного зростання педагогічного колективу.

На прагматично-технологічному рівні ключовим є суб'єктно-продуктивний підхід (Г. Романова, 2011; Г. Романова, 2012). Даний підхід фокусує супровід агентності на кінцевому продукті діяльності – якості підготовки конкурентоспроможного випускника. Згідно з його положеннями розвиток суб'єктності викладача є пререквізитом для успішного проектування освітнього процесу, орієнтованого на продуктивну самореалізацію здобувача. Саме на цьому рівні психологічний супровід трансформується у конкретні методики розвитку інтернальності, кар'єрного консультування та інструменти стимулювання професійної творчості.

Зв'язок агентності педагога з внутрішньою системою забезпечення якості освіти (ВСЗЯО) через призму психологічного супроводу має детермінуючий характер. Спираючись на екологічний підхід, ми обґрунтовуємо, що якість освіти «досягається» (*achieved*) через психологічну готовність викладача критично оцінювати наявні ресурси та адаптувати їх до індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти (Priestley et al., 2015). Супровід перетворює педагога з пасивного виконавця стандартів на активного «гаранта якості», який володіє навичками саморегуляції та професійної проактивності.

З позиції суб'єктно-продуктивного підходу, успішність супроводу залежить від продуктивної спрямованості агентності педагога. Це означає, що система супроводу лише тоді стає дієвою, коли вона інтегрована в професійну суб'єктність викладача, стимулюючи його до створення інноваційних освітніх продуктів – авторських програм, систем кар'єрного менторства (Романова, 2025b). Психологічний супровід при цьому виконує роль регулятора: він дозволяє педагогу вчасно ідентифікувати внутрішні бар'єри та професійні ризики і проактивно їх нівелювати.

Отже, концептуальне обґрунтування дозволяє стверджувати, що психологічний супровід розвитку агентності викладачів є «ядром» внутрішньої системи якості. У синергетичній логіці він виступає як механізм самокорекції професійної позиції: через підтримку окремих ініціатив супровід забезпечує перехід від «якості контролю» до «якості розвитку». Це створює умови для усвідомлення кожним педагогом своєї визначальної ролі як суб'єкта, чий професійний внесок стає запорукою кар'єрної спроможності випускників та фундаментом академічної репутації закладу професійної освіти.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Теоретичний аналіз професійної агентності викладача закладу професійної освіти дозволяє сформулювати такі узагальнення.

Результати проведеного контент-аналізу свідчать, що агентність є багатогранним «парасольковим» концептом, який у сучасній науці еволюціонував від опису окремих дій до розуміння її як інтегральної характеристики особистості. Виявлено, що агентність є динамічним «процесуальним досягненням», що формується у взаємодії внутрішніх ресурсів педагога (віри у власну спроможність) та зовнішнього середовища (культурних і структурних можливостей закладу). Це дозволило синтезувати авторське визначення, де агентність педагога трактується як здатність до проактивного впливу на освітній простір заради якісної підготовки та кар'єрного успіху здобувачів освіти.

Обґрунтовано цілісну структуру професійної агентності, яка функціонує як синергія трьох взаємопов'язаних компонентів: суб'єктного (ціннісне ядро та професійна ідентичність), проактивного (енергія ініціативи та випереджальної дії) та самозарядного (регулятивний механізм впевненості у подоланні труднощів). Життєздатність цієї структури забезпечується її розгортанням у часі: через рефлексію досвіду (ретроспекція), гнучку дію «тут і зараз» (оперативність) та стратегічне моделювання майбутнього (проекція), що перетворює викладача на активного дизайнера якості освіти.

Доведено, що реалізація агентного потенціалу суттєво детермінується індивідуально-типологічним профілем фахівця. На основі типології К. Юнга та Д. Кейрсі обґрунтовано, що темпераментальні характеристики та стійкі когнітивні установки (екстраверсія/інтроверсія, сенсорика/інтуїція тощо) визначають індивідуальний стиль дидактичного проектування та особливості наставницької взаємодії. Вищою формою агентності у цьому контексті постає індивідуація – здатність педагога свідомо виходити за межі свого психотипу та розвивати гнучкість професійного інструментарію відповідно до викликів цифрової епохи та Industry 5.0.

Важливим внутрішнім психологічним чинником агентності визначено локус контролю педагога. Інтернальність виступає базовим механізмом саморегуляції, що дозволяє викладачу приймати відповідальність за результати своєї діяльності на себе, а не приписувати їх зовнішнім обставинам. У кризових ситуаціях саме високий рівень інтернальності забезпечує трансформацію зовнішніх вимог соціуму у внутрішню стратегію розвитку освітнього середовища, запобігаючи професійній стагнації та підтримуючи суб'єктну позицію фахівця.

Нормативно-правове та методологічне підґрунтя дослідження базується на закріплених законодавчо засадах академічної свободи та професійної автономії. Стратегічний вектор розвитку агентності узгоджується з Європейською рамкою якості (EQAVET) та національними вимогами щодо студентоцентрованості й цифровізації. Методологічну основу роботи становить поєднання синергетичного, суб'єктно-вчинкового, соціально-когнітивного, екологічного, міждисциплінарного, травмофокусного та суб'єктно-продуктивного підходів, що дозволяє розглядати агентність як центральне «ядро» внутрішньої системи забезпечення якості професійної освіти.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

ПРОЯВУ АГЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ

ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

2.1. Методика та організація дослідження прояву агентності викладачів закладів професійної освіти

Методика емпіричного дослідження розвитку професійної агентності викладачів ЗПО спрямована на комплексне вивчення динаміки формування суб'єктності, проактивності та самозарадності педагога ЗПО.

Програма дослідження передбачала послідовну реалізацію констатувального та формувального етапів, інтегрованих у реальний процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників ЗПО на базі Інституту професійної освіти НАПН України.

Організація вибірки та процедура дослідження базувалися на залученні загальної сукупності респондентів у кількості 99 осіб. Експеримент було спроектовано таким чином, щоб забезпечити максимальну об'єктивність даних за умов реального навчального процесу, обмеженого ліцензійними обсягами підготовки (не більше 25 осіб у групі). На констатувальному етапі було проведено первинне діагностування 74 викладачів, що дозволило зафіксувати вихідний стан досліджуваної проблеми.

Формувальний етап охопив 50 осіб, розподілених на дві рівні групи. Контрольна група (КГ, n=25) була сформована з числа тих респондентів, які вже брали участь у констатувальному зрізі. Експериментальна група (ЕГ, n=25) складалася з викладачів, які проходили навчання за авторською програмою тренінгу «Професійна агентність сучасного викладача».

Важливо підкреслити, що представники ЕГ не залучалися до констатувального етапу та надали відповіді на діагностичний інструментарій уже після завершення тренінгового впливу. Така структура дозволила реалізувати квазіекспериментальний дизайн із порівнянням результатів групи, що навчалася раніше, з показниками останньої групи, де було проведено тренінг.

Психодіагностичний інструментарій дослідження було ретельно підібрано для забезпечення взаємодоповнюваності стабільних типологічних рис та динамічних особистісних характеристик. Зокрема, опитувальник темпераменту Кейрсі (Keirsey Temperament Sorter, KTS-II) є одним із найбільш валідних інструментів для діагностики особистісних конструктів, що базується на спостережуваній поведінці (Додаток А). Специфіка методики полягає у її структурі: опитувальник містить 70 запитань, кожне з яких пропонує респонденту вибір між двома твердженнями (дихотомічний вибір). На відміну від багатьох інших психологічних тестів, запитання Кейрсі спрямовані не на внутрішні переживання, а на конкретні поведінкові акти та переваги у реальних професійних і життєвих ситуаціях.

Структура методики ґрунтується на чотирьох біполярних шкалах (дихотоміях), комбінація яких створює унікальний психологічний профіль:

- Шкала «Енергія» (Extraversion – Introversion) визначає джерело відновлення ресурсу викладача. Екстраверсія (Е) вказує на спрямованість на зовнішній світ людей та подій, тоді як інтроверсія (І) – на внутрішній світ ідей та роздумів.
- Шкала «Сприйняття» (Sensing – Intuition) описує спосіб опрацювання інформації. Сенсорика (S) фокусує увагу на конкретних фактах і поточному досвіді, а інтуїція (N) – на абстрактних зв'язках та майбутніх перспективах.
- Шкала «Рішення» (Thinking – Feeling) характеризує базис для прийняття рішень. Мислення (Т) передбачає логічний аналіз та об'єктивність, тоді як відчуття (F) базується на особистісних цінностях та емпатії.

- Шкала «Життєвий стиль» (Judging – Perceiving) відображає спосіб організації діяльності. Судження (J) вказує на схильність до планування та структурованості, а сприйняття (P) – на гнучкість та відкритість до нових обставин.

Особливістю методики KTS-II є синтез цих дихотомій у 16 психологічних типів особистості, кожен з яких позначається відповідним чотирибуквеним кодом. Кейрсі групує ці типи у чотири базові темпераменти, які визначають ціннісне ядро особистості: SJ (орієнтовані на обов'язок та стабільність), NF (прагнуть самоактуалізації та розвитку потенціалу інших), NT (цінують компетентність та стратегічне мислення) та SP (орієнтовані на адаптивність та практичну ефективність). Обробка результатів полягає у формуванні коду типу, що дозволяє дослідити, як індивідуально-типологічні особливості корелюють із проявами професійної агентності, не обмежуючись суб'єктивними назвами типів, а спираючись на їхню структурну характеристику.

Для діагностики особистісної основи відповідальності та проактивності було використано Шкалу локусу контролю Джуліана Роттера (Rotter's Locus of Control Scale). Дана методика базується на концепції соціального навчання і складається з 29 пар тверджень, з яких 23 пари спрямовані на виявлення локусу контролю, а 6 є «маскувальними» для зменшення впливу соціальної бажаності (Додаток Б). Опитувальник вимірює схильність особистості приписувати відповідальність за події свого життя або собі (інтернальність), або зовнішнім обставинам та удачі (екстернальність). У межах нашого дослідження локус контролю розглядається як фундаментальна психологічна передумова агентності: викладач-інтернал відчуває себе господарем власної професійної діяльності, тоді як екстернальність може виступати бар'єром для проактивної поведінки. Обробка результатів передбачає підрахунок балів за екстернальними твердженнями: чим вищим є підсумковий бал, тим сильнішою є орієнтація на зовнішній контроль.

Цільовою змінною дослідження виступила авторська експрес-методика діагностики «Професійна агентність педагога» (Додаток В).

Метою її розроблення стала потреба в оперативній діагностиці інтегрованого рівня агентності викладача як здатності до самостійної та відповідальної діяльності. Концептуально методика складається з 15 тверджень, що починаються з «Я...», що сприяє персоніфікованій оцінці власного досвіду. Агентність у структурі опитувальника розглядається через три ключові компоненти: суб'єктність (усвідомлення себе як активного творця освітнього процесу), проактивність (здатність передбачати проблеми та ініціювати зміни) та самозарадність (впевненість у власних ресурсах для подолання професійних викликів). Використання п'ятибальної шкали Лайкерта забезпечує швидку інтерпретацію результатів як за окремими шкалами, так і за загальним рівнем розвитку агентності.

Ключ до визначення результатів методики передбачає як оцінку окремих якостей, так і загального рівня. Для кожної з трьох якостей підсумовуються бали за відповідними п'ятьма питаннями (максимально – 25 балів, мінімально – 5). Суб'єктність визначається сумою балів за питання 1-5, проактивність – за питання 6-10, а самозарадність – за питання 11-15. Рівні розвитку для кожної окремої якості розподіляються наступним чином: 21-25 балів – високий рівень; 16-20 балів – достатній рівень; 11-15 балів – середній рівень; 5-10 балів – низький рівень.

Для визначення загального рівня розвитку «Педагогічної агентності» підсумовуються бали за всіма 15 питаннями (максимально – 75 балів, мінімально – 15). Інтервали для загального результату включають: 60-75 балів – високий рівень педагогічної агентності, що характеризує викладача як активного творця освітнього процесу, який постійно проявляє ініціативу та ефективно долає перешкоди; 45-59 балів – достатній рівень, при якому викладач переважно займає активну позицію, але може потребувати додаткової підтримки для розвитку певних аспектів; 30-44 бали – середній рівень, що свідчить про ситуативну проактивність та потребу в посиленні внутрішніх ресурсів; 15-29 балів – низький рівень, при якому викладач часто займає реактивну позицію та потребує системної підтримки.

Обґрунтування такого експрес-формату зумовлене потребою в ефективній діагностиці без виникнення втоми у респондентів, що підтверджено під час апробації методики на вибірці з 10 осіб. Аналіз апробації показав середній час заповнення 5,7 хв та високі показники надійності: коефіцієнт α Кронбаха для шкали «Суб'єктність» склав 0,865, а для шкал «Проактивність» та «Самозарадність» – 0,751 та 0,773 відповідно. Валідність інструменту підтверджена суб'єктивними оцінками респондентів та відсутністю зауважень щодо змістового наповнення шкал.

Додатково діагностичний комплекс був посилений блоком біографічних та поведінкових запитань, що дозволили контекстуалізувати результати. Зокрема, враховувався досвід підвищення кваліфікації в Інституті професійної освіти НАПН України (поточне навчання, попередній досвід або його відсутність) та суб'єктивна оцінка актуальності тренінгу «Професійна агентність сучасного викладача». Важливим аспектом стало вимірювання частоти ініціювання змін у педагогічній діяльності (методи, форми, інструменти) протягом останніх 3 місяців, а також частоти впровадження заходів із професійної орієнтації та кар'єрного консультування протягом семестру (від «жодного разу» до «5 і більше разів»). Ці дані виступали додатковими маркерами проактивності викладачів.

Збір емпіричних даних здійснювався шляхом дистанційного анкетування учасників експерименту за допомогою цифрового інструментарію Google Forms (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeiWiBFI7iCK6JwsOFGk8OnhWPAr-i_acIns6oePBi_RcAoQg/viewform?usp=dialog), що дозволило об'єднати в цілісний діагностичний комплекс опитувальник Кейрсі (KTS-II), шкалу локусу контролю Дж. Роттера, авторську експрес-методику «Професійна агентність педагога» та спеціалізований блок біографічних і поведінкових запитань.

Використання зазначеного цифрового інструментарію забезпечило можливість не лише оцінити психологічні детермінанти агентності, а й інтерпретувати результати через аналіз професійного профілю респондентів (зокрема, циклу предметів викладання) та вимірювання реальної частоти ініціювання ними змін в освітній діяльності, а також заходів із профорієнтації та кар'єрного консультування здобувачів освіти.

У межах експериментального плану незалежною змінною визначено формувальний вплив у формі програми тренінгу, а залежними – кількісні показники локусу контролю (РСК) та рівнів прояву професійної агентності (суб'єктність, проактивність, самозарадність). Модераторною (диференціювальною) змінною виступає тип особистості за Д. Кейрсі (представлений номінальною шкалою для 16 типів), що дозволяє оцінити специфіку прояву та динаміку агентності залежно від базового психотипу респондентів. Для глибшого аналізу враховано додаткові змінні: стать, вік (4 градації), педагогічний стаж (4 градації) та предмет викладання (загальноосвітні, професійно-теоретичні або професійно-практичні дисципліни).

Загальний тип дослідження визначається як квазіекспериментальний дизайн із міжгруповим порівнянням, що дозволяє нівелювати загрози внутрішній валідності, такі як історія, дозрівання та ефект тестування. Для встановлення характеру зв'язку між внутрішніми установками особистості та її професійною позицією було застосовано кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Пірсона r), що дозволило підтвердити роль внутрішнього локусу контролю (інтернальності) як психологічного фундаменту розвитку агентності педагога. Статистична перевірка гіпотез здійснювалася за допомогою U -критерію Манна-Вітні, що є оптимальним для порівняння незалежних вибірок обсягом по 25 осіб та дозволяє науково обґрунтувати вплив тренінгового впливу на розвиток професійної агентності викладачів ЗПО.

2.2. Результати констатувального етапу дослідження

На констатувальному етапі у дослідженні взяли участь 74 респонденти. Серед них: 74% жінок; за віком переважають категорії 41–50 років (38%) та 51 рік і більше (26%). Значну частку (42%) складають учасники дослідження, які мають педагогічний стаж від 16 до 25 років. Зазначимо, що 48,6% респондентів є викладачами дисциплін професійно-теоретичної підготовки, 21,7% – професійно-практичної і 29,7% – загальноосвітньої.

Дослідження за методикою Кейрсі дозволило визначити представленість 16 психологічних типів особистості серед учасників дослідження (табл. 2.1).

Отримані дані свідчать про те, що психологічний профіль досліджуваної вибірки характеризується вираженою структурованістю та орієнтацією на практичну діяльність. Аналіз за чотирма базовими дихотоміями дозволяє виділити такі ключові особливості.

Таблиця 2.1

Типологічний розподіл респондентів на констатувальному етапі експерименту (N=74)

Джерело: розроблено автором

Код типу	Кількість	Частка (%)	Код типу	Кількість	Частка (%)
ISTJ	12	16,2	INFJ	3	4,1
ISFJ	10	13,5	INTJ	2	2,7
ESTJ	9	12,2	INFP	4	5,4
ESFJ	8	10,8	ENFP	5	6,8
ISTP	3	4,1	INTP	2	2,7
ISFP	2	2,7	ENTP	3	4,1
ESTP	2	2,7	ENTJ	3	4,1
ESFP	2	2,7	ENFJ	4	5,4

За показником джерела енергії група демонструє відносну збалансованість: інтровертовані типи (I) становлять 52,7%, а екстравертовані (E) – 47,3%. Незначне переважання інтроверсії свідчить про схильність педагогів до врівноваженості, зосередженості на внутрішньому аналізі та здатності до глибокого осмислення навчального матеріалу. Водночас висока частка екстравертів підтверджує наявність комунікативного ресурсу, необхідного для активної взаємодії зі студентами та колегами.

Найбільш виражений розрив спостерігається у способі сприйняття інформації. Переважна більшість викладачів (78,4%) належить до сенсорного типу (S), тоді як інтуїтивний тип (N) притаманний лише 21,6% респондентів. Це характеризує групу як спільноту прагматиків, які орієнтовані на конкретні факти, деталі та перевірений практичний досвід. Орієнтація на абстрактні ідеї та пошук нестандартних рішень є менш поширеною стратегією серед учасників дослідження.

Критерії прийняття рішень у групі розподілені майже порівну: чуттєвий тип (F) складає 51,4%, а розумовий (T) – 48,6%. Таке співвідношення дозволяє викладачам ефективно поєднувати логічну об'єктивність і неупередженість із емпатією та врахуванням міжособистісних стосунків. Це сприяє створенню балансу між формальним дотриманням регламентів та емоційною підтримкою здобувачів освіти.

За стилем організації діяльності дві третини респондентів (66,2%) належать до раціонального типу (J), а третина (33,8%) – до ірраціонального (P). Домінування раціональності вказує на виражену потребу в системності, плануванні та передбачуваності результатів праці. Більшість викладачів надають перевагу роботі за чітким алгоритмом, прагнучи завершеності кожного етапу діяльності, у той час як менша частина групи забезпечує адаптивність та здатність діяти в умовах невизначеності.

Узагальнений портрет групи визначається домінуванням темпераменту «Стражників» (SJ), які сукупно складають 52,7% вибірки. Це вказує на те, що фундаментом професійної спільноти є фахівці, для яких базовими цінностями є стабільність, надійність, повага до ієрархії та сумлінне виконання своїх обов'язків. У професійній діяльності ці педагоги виступають головними носіями стандартів та традицій.

Група «Ідеалістів» (NF) становить 21,6% (16 респондентів). Педагоги цього типу зосереджені на особистісному зростанні здобувачів освіти та створенні сприятливого психологічного клімату. Їхній прояв у професійному середовищі пов'язаний із розвитком емпатії, гуманізацією навчання та пошуком глибинних сенсів у педагогічній взаємодії.

Група «Раціоналів» (N) складає 13,5% (10 осіб). Ця категорія викладачів становить інтелектуально-стратегічний ресурс професійних груп. Їхня діяльність характеризується прагненням до системного розуміння освітніх процесів та розробки нових концептуальних моделей. «Раціонали» орієнтовані на професійну компетентність та логічну обґрунтованість будь-яких нововведень. Незважаючи на меншу чисельність, вони відіграють ключову роль у стратегічному плануванні та впровадженні складних технічних або структурних інновацій.

Найменша за чисельністю група «Майстрів» (SP) становить 12,2% (9 респондентів). Вона представляє практико-орієнтований та адаптивний компонент вибірки. У професійній діяльності «Майстри» виявляють виняткову гнучкість та здатність ефективно діяти в непередбачуваних обставинах. Їхня присутність у колективі критично важлива для швидкого вирішення прикладних завдань «тут і зараз», оскільки вони найбільш схильні до тактичного маневрування та утилітарного використання наявних ресурсів.

Результати типологічного аналізу викладацької вибірки свідчать про формування стійкого професійного профілю, орієнтованого на стабільність та методичну послідовність. На рівні окремих психологічних типів та дихотомій чітко простежується домінування фахівців раціонально-сенсорного спрямування, для яких притаманне прагнення до впорядкованості освітнього процесу, опора на перевірені факти та ретельне виконання функціональних обов'язків. Така спрямованість підтверджується і на рівні темпераментів за концепцією Д. Кейрсі, де ключову роль відіграють «Стражники»,

що забезпечують інституційну надійність закладу освіти та збереження педагогічних традицій. Хоча наявність представників інших темпераментів додає колективу гнучкості та інтелектуальної глибини, загальна тенденція вказує на перевагу виконавчої дисципліни над імпровізацією.

Цей консервативний за своєю суттю профіль створює надійний фундамент для функціонування освітньої системи, проте водночас висвітлює певну обмеженість внутрішньої готовності до самостійних інноваційних зрушень, які потребують високого рівня автономії. Оскільки виявлені типологічні особливості акцентують увагу на важливості зовнішніх регламентів для викладачів, виникає потреба дослідити, як саме ці фахівці сприймають свою роль у досягненні професійних результатів. Це зумовлює логічний перехід до вивчення рівнів суб'єктивного контролю, адже саме локус контролю дозволяє з'ясувати, чи є виявлена відповідальність результатом внутрішньої суб'єктності викладача, чи вона зумовлена звичкою діяти за зовнішніми сценаріями, що є критично важливим для цілісного розуміння природи професійної агентності в умовах сучасних викликів (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Розподіл викладачів за рівнями суб'єктивного контролю (РСК) за загальною та спеціальними шкалами (N=74)

Джерело: розроблено автором

Шкала (Сфера контролю)	Низький рівень (1-4 стени)		Середній рівень (5-6 стенив)		Високий рівень (7-10 стенив)	
	К	%	К	%	К	%
Із (Загальна інтернальність)	53	71,6	16	21,6	5	6,8
Ід (Сфера досягнень)	48	64,9	19	25,7	7	9,4
Ін (Сфера невдач)	55	74,3	14	18,9	5	6,8
Іс (Сімейні стосунки)	18	24,3	32	43,2	24	32,5
Ів (Виробничі відносини)	51	68,9	15	20,3	8	10,8
Ім (Міжособистісні стосунки)	22	29,7	34	45,9	18	24,4
Ізн (Здоров'я та хвороби)	49	66,2	17	23,0	8	10,8

Аналіз результатів дослідження за методикою РСК дозволяє розкрити глибинні психологічні механізми, що визначають спроможність викладачів до вияву агентності в кризових умовах. Отримані дані свідчать про складну, дещо суперечливу структуру відповідальності у професійній групі.

Домінування низького рівня за шкалою загальної інтернальності (71,6%) є критичним показником для розуміння агентності. У контексті професійної діяльності це означає, що більшість викладачів схильні сприймати події свого життя як результат зовнішніх обставин (директив, воєнних подій, соціальної нестабільності), а не як наслідок власних вольових зусиль. Така екстернальна установка безпосередньо обмежує проактивність: замість ініціювання змін, викладач обирає стратегію очікування або адаптації до вимог ззовні.

Високий відсоток низької інтернальності у сфері невдач (74,3%) вказує на спрацювання захисних механізмів особистості. У кризових ситуаціях викладачі схильні знімати з себе відповідальність за негативні результати (наприклад, низьку якість дистанційного навчання), апелюючи до об'єктивних перешкод. Водночас низька інтернальність у сфері досягнень (64,9%) свідчить про те, що навіть успішні кейси не інтегруються у професійне «Я» як особиста заслуга. Це послаблює самозарадність, оскільки викладач не відчуває впевненості, що зможе повторити успіх у майбутньому за рахунок власних ресурсів.

Показники за шкалою виробничих відносин (68,9% низького рівня) демонструють, що більшість респондентів не вважають себе суб'єктами впливу на освітнє середовище закладу. У ситуаціях суспільної кризи це може призводити до явища «навченої безпорадності», коли викладач, маючи високий фаховий рівень, залишається пасивним у питаннях організаційної трансформації, очікуючи рішень від адміністрації.

Найбільш оптимістичними є показники у сферах сімейних (32,5% високого рівня) та міжособистісних стосунків (24,4% високого рівня).

Це вказує на те, що особистісна суб'єктність викладачів збережена в приватному житті. У міжособистісному спілкуванні вони відчують здатність керувати відносинами, викликати повагу та симпатію. З точки зору психологічного супроводу, саме цей «соціальний капітал» та досвід відповідальності в сім'ї можуть стати опорою для розвитку агентності. Завдання супроводу – допомогти викладачу перенести цей успішний досвід контролю з приватної сфери у професійну площину.

Узагальнюючи, можна констатувати, що професійна агентність досліджуваної групи перебуває у стані потенційної готовності, але операційної обмеженості. Викладачі мають внутрішні ресурси відповідальності (виявлені у приватній сфері), проте в умовах професійної діяльності та кризового стану воліють займати екстернальну позицію. Це підтверджує необхідність розробки програм психологічного супроводу, які будуть спрямовані не лише на навчання новим навичкам, а на зміну базових установок контролю – від «обставини сильніші за мене» до «я маю ресурси впливати на ситуацію навіть у кризу».

Отже, результати дослідження за методикою «Рівень суб'єктивного контролю» продемонстрували, що цей ресурс викладачів має специфічну локалізацію: за загальної схильності до екстернальності у професійній сфері, педагоги зберігають інтернальні установки у міжособистісній взаємодії. Таким чином внутрішній потенціал відповідальності викладачів часто залишається заблокованим зовнішніми кризовими обставинами, не трансформуючись у активну професійну позицію.

Проте для цілісного розуміння механізмів подолання цих бар'єрів необхідно з'ясувати, як досліджувані психологічні детермінанти інтегруються у конкретні поведінкові стратегії в умовах воєнного стану та соціальної нестабільності. Це зумовлює необхідність переходу до дослідження рівнів агентності за авторською методикою. Саме через вивчення рівнів суб'єктності, проактивності та самозарадності ми зможемо побачити, як викладачі актуалізують свої внутрішні ресурси для продуктивної діяльності та психологічної стійкості у кризових ситуаціях.

У таблиці 2.3 наведено результати визначення рівнів агентності викладачів ЗПО.

Таблиця 2.3

Рівні агентності викладачів ЗПО

Джерело: розроблено автором

Компоненти агентності	Низький		Середній		Достатній		Високий	
	К	%	К	%	К	%	К	%
Суб'єктність	2	2,7	14	18,9	42	56,8%	16	21,6
Проактивність	3	4,0	21	28,4	39	52,7%	11	14,9
Самозарадність	1	1,3	15	20,3	40	54,1%	18	24,3
Загальний рівень	1	1,3	15	20,3	44	59,5%	14	18,9

Аналіз результатів дослідження компонентів професійної агентності викладачів дозволив виявити складну палітру психологічних стратегій адаптації педагогів до сучасних кризових умов. Отримані дані свідчать про те, що у вибірці репрезентовані всі рівні розвитку досліджуваного феномену, хоча домінуючим для більшості респондентів є достатній рівень, що відображає сформований професійний стандарт поведінки та прагнення зберегти функціональність освітнього процесу.

Розглядаючи компонент суб'єктності, слід зауважити, що попри стабільні показники у понад половини опитаних, основною проблемною зоною залишається ризик потрапляння у «виконавську пастку», коли активність педагога жорстко обмежена межами інструкцій та звичних алгоритмів. Це зумовлює необхідність формування вектора розвитку, спрямованого на вихід за межі нормативної діяльності та опанування навичок автономного прийняття рішень у ситуаціях високої невизначеності.

Особливої уваги потребує проактивність, яка виявилася найбільш дефіцитарним ресурсом і зоною найбільшого психологічного напруження у вибірці. Найнижчий відсоток високих результатів у поєднанні з накопиченням респондентів на середньому та низькому рівнях вказує на домінування реактивних стратегій, за яких викладачі успішно долають наслідки криз, але вкрай рідко ініціюють зміни самостійно.

Подолання цієї «позиції очікування» через стимулювання випереджальної активності та розвиток ініціативності є критично важливим для запобігання методичному застою системи.

Водночас високий рівень самозарадності, зафіксований у чверті респондентів, на тлі нижчих показників проактивності може інтерпретуватися як симптом потенційного виснаження внутрішнього ресурсу. Проблемним полем тут виступає концентрація енергії педагогів переважно на самопомочі та втриманні психологічної рівноваги, що без належної зовнішньої підтримки загрожує професійним вигоранням. Вектор розвитку в цьому контексті має бути спрямований на трансформацію індивідуальних зусиль у колективні стратегії взаємодопомоги та конструктивне перетворення складних ситуацій.

Узагальнюючи емпіричні дані, можна констатувати, що професійна агентність викладачів у кризовий період має переважно адаптивний характер, де висока здатність «тримати удар» поєднується з енергетичним дефіцитом для оновлення освітнього простору. Головна суперечність між розвиненою самозарадністю та обмеженою проактивністю визначає стратегічне завдання психологічного супроводу, яке полягає у переорієнтації вольових зусиль особистості з пасивного виживання на активне творення нових форматів професійної діяльності.

Наступним етапом нашого дослідження став аналіз взаємозв'язку рівнів агентності з типологічними особливостями респондентів за методикою Д. Кейрсі.

Він дозволяє з'ясувати, наскільки стійкі особистісні преференції – такі як спрямованість енергії (екстраверсія-інтроверсія), спосіб сприйняття інформації (сенсорика-інтуїція), прийняття рішень (мислення-відчуття) та стиль організації життя (раціональність-ірраціональність) – виступають фасилітаторами або, навпаки, бар'єрами для вияву професійної суб'єктності та проактивності. Зіставлення цих параметрів дає змогу вибудувати цілісний психологічний профіль «агентного викладача» та визначити точки опори для подальшого психологічного супроводу розвитку його професійного потенціалу в умовах кризового стану суспільства.

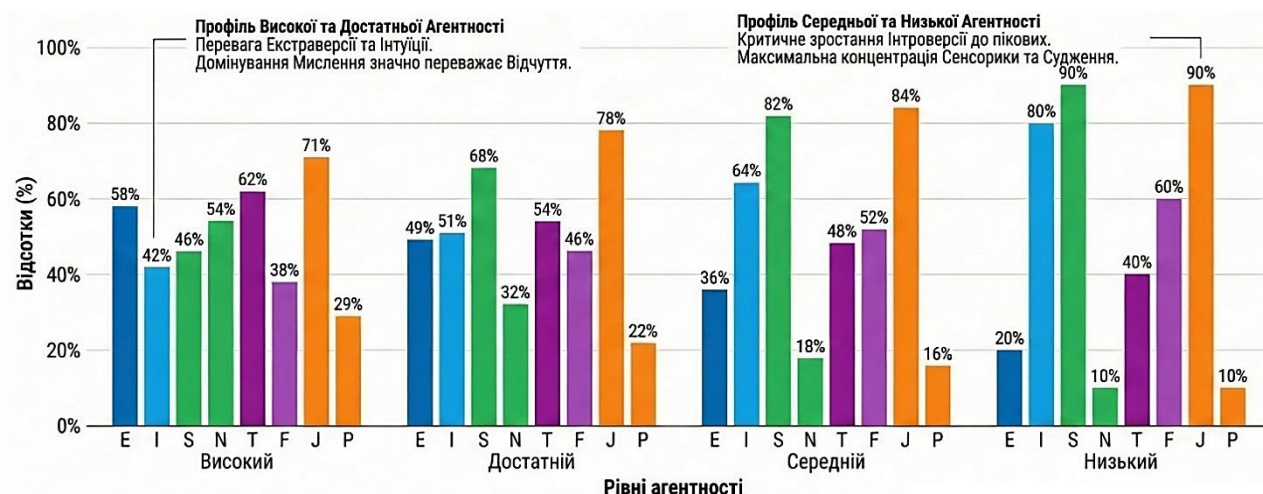


Рис. 2.1. Розподіл типологічних рис викладачів ЗПО за рівнями агентності

Джерело: розроблено автором

Результати зіставлення типологічних рис викладачів із рівнями їхньої професійної агентності демонструють чітку закономірність: чим вищим є рівень агентності, тим більше типологічний профіль зміщується від адаптивно-виконавського до проактивно-стратегічного.

Аналіз розподілу типологічних рис за дихотоміями у групах із різним рівнем професійної агентності дозволив виявити значущу динаміку внутрішніх ресурсів особистості. Найбільш виражена лінійна залежність спостерігається за шкалою «Сенсорика – Інтуїція» (S–N). Якщо на низькому рівні агентності абсолютну перевагу має Сенсорика (90%), що вказує на зосередженість лише на поточних фактах і наявному досвіді, то зі зростанням рівня агентності частка Інтуїції стрімко збільшується, досягаючи свого піку на високому рівні (54%). Це підтверджує наукове припущення про те, що фундаментом високої агентності є здатність особистості до стратегічного бачення, виходу за межі безпосередньої ситуації та конструювання майбутніх можливостей.

Паралельно з цим простежується трансформація енергетичного вектору особистості в межах дихотомії «Екстраверсія – Інтroversія» (E–I). Низький рівень агентності характеризується вираженою Інтroversією (80%), що в умовах кризи може свідчити про схильність до внутрішньої самоізоляції та пасивної рефлексії.

Натомість високий рівень агентності демонструє перевагу Екстраверсії (58%), яка виступає медіатором активної соціальної взаємодії та комунікативної відкритості, необхідної для реалізації суб'єктної позиції в професійному середовищі.

Динаміка за шкалою «Мислення – Відчуття» (Т–F) вказує на зростання ролі раціонального складника на високому рівні агентності (62%). Це дає підстави стверджувати, що успішна професійна діяльність у кризових ситуаціях потребує певної емоційної відстороненості, аналітичного підходу та здатності приймати логічно обґрунтовані рішення, попри стресогенні чинники. Водночас переважання етичного складника (F) на нижчих рівнях може свідчити про те, що надмірна орієнтація на почуття та міжособистісну гармонію за браку раціональних інструментів здатна ставати бар'єром для рішучих проактивних дій.

Особливий інтерес викликає стійкість показника Раціональності (J), який утримує високі значення (понад 70%) на всіх рівнях. Це відображає специфіку педагогічної діяльності як високорегламентованої системи. Проте характерним є те, що на високому рівні агентності частка Ірраціональності (P) є вищою (29%), ніж на середньому чи низькому. Такий зсув у бік гнучкості та багатоваріантності свідчить про те, що професійна агентність найповніше реалізується через поєднання базової організованості зі здатністю до ситуативної лабільності та швидкої переорієнтації в умовах змін.

Узагальнюючи, можна констатувати виразну типологічну зумовленість агентності: для респондентів із низьким її рівнем характерне домінування «сенсорно-інтровертних» рис (профіль SJ), орієнтованих на збереження традицій та стабільність, тоді як високий рівень агентності притаманний переважно «інтуїтивно-екстравертним» типам, чий психологічний ресурс спрямований на ініціювання змін та впровадження інновацій. Це визначає стратегічний напрям психологічного супроводу: розвиток інтуїтивного складника та стимулювання відкритої соціальної позиції викладачів як ключових факторів подолання професійної пасивності.

Аналіз взаємозв'язку 16 типів особистості за методикою Д. Кейрсі з рівнями професійної агентності викладачів дозволяє висвітлити глибинні психологічні механізми, що визначають варіативність професійної поведінки в умовах кризи. Отримані дані вказують на те, що тип особистості виступає своєрідним фільтром, який визначає не лише інтенсивність вияву агентності, а й її якісну спрямованість – від активної трансформації освітнього простору до стабілізації наявних процесів.

Група викладачів із високим рівнем агентності найчастіше представлена інтуїтивно-раціональними типами, серед яких провідну роль відіграють стратегічні лідери та наставники. Висока концентрація типів ENTJ та ENFJ у цьому сегменті пояснюється їхньою природною здатністю інтегрувати далекоглядне бачення майбутнього з вольовим ресурсом для його втілення, що забезпечує їм лідерство за складником проактивності. Такі викладачі не очікують зовнішніх стимулів, а самостійно конструюють нові формати взаємодії, що стає ключовим чинником інноваційного розвитку закладу освіти під час соціальної нестабільності.

Натомість достатній рівень агентності, який є найбільш масовим у вибірці, корелює переважно з сенсорно-раціональними типами, такими як ESTJ (Адміністратор) та ISTJ (Інспектор). Агентність представників цих типів має виражений адаптивно-виконавський характер, де фундаментом виступає висока суб'єктність у межах нормативної діяльності та бездоганна відповідальність за результати праці. Попри значну самозарадність, ці фахівці часто демонструють «реактивний» стиль поведінки, спрямовуючи свою енергію на втримання стабільності системи та якісне функціонування в межах чинних алгоритмів, що робить їх надійною опорою інституційної стійкості.

Водночас середній та низький рівні агентності частіше спостерігаються у типів із домінуванням інтроверсії та етичного складника, зокрема у ISFJ та INFP. Для цієї групи характерним є зміщення фокусу суб'єктності з професійної площини в зону міжособистісних стосунків, де вони почуваються більш впевнено.

Їхня агентність у професійній сфері часто виявляється обмеженою через схильність до емоційного виснаження та потребу в зовнішній підтримці, що в умовах тривалого стресу може призводити до стратегії професійного самозбереження замість активної дії.

Завершуючи узагальнення, можна стверджувати, що тип особистості визначає індивідуальну траєкторію реалізації агентної позиції викладача. У той час як інтуїтивно-логічне «ядро» вибірки забезпечує потенціал для розвитку та проактивних змін, сенсорно-раціональне «ядро» гарантує збереження стандартів та сталість системи. Розуміння цих типологічних закономірностей дозволяє диференціювати завдання психологічного супроводу: від стимулювання лідерського потенціалу стратегів до зміцнення проактивної впевненості виконавців, що є необхідною умовою для гармонійної трансформації професійного середовища.

Аналіз зв'язку прояву загальної агентності та її компонентів з базовими темпераментами за Д.Кейрсі у межах констатувального етапу дослідження дозволив виявити специфіку професійної агентності педагогів із різних закладів освіти залежно від їхнього психотипологічного профілю (рис. 2.2).

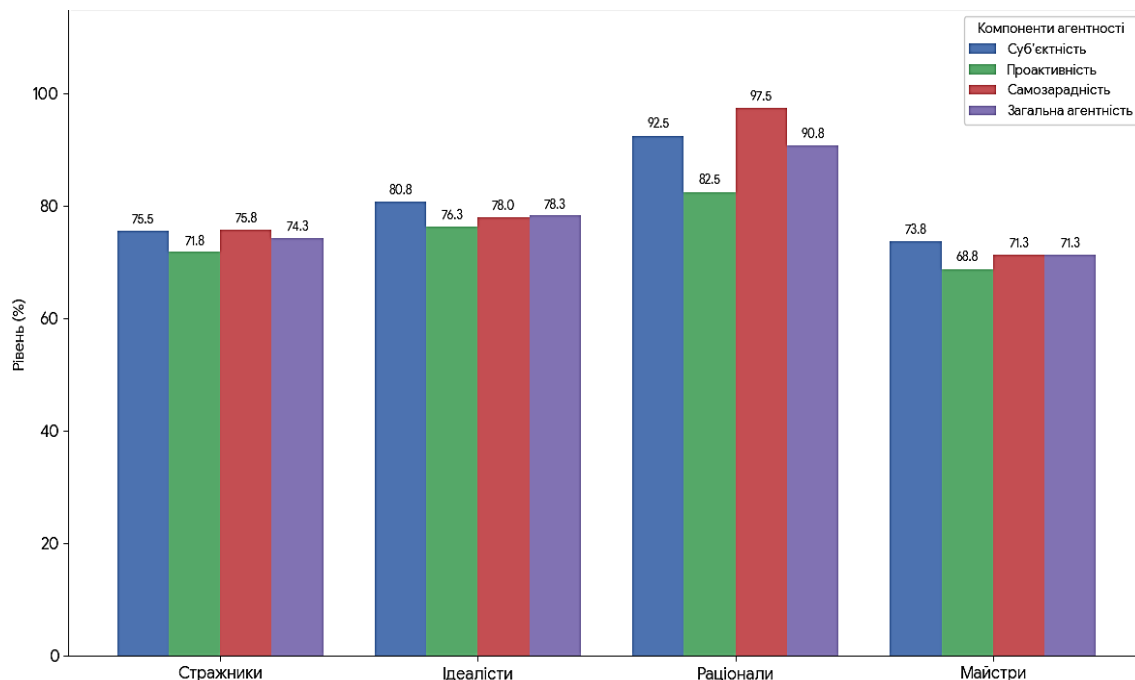


Рис. 2.2. Зв'язок агентності та її компонентів з базовими темпераментами за Д. Кейрсі

Джерело: розроблено автором

Найбільш масова група респондентів – «Стражники» (SJ, 34 особи) – демонструє середній показник загальної агентності на рівні 74,3%, що відповідає достатньому рівню. У структурі їхньої суб'єктності провідними є компоненти самозарадності (4,03 бала) та суб'єктності (4,02 бала), які базуються на високій відповідальності та дотриманні професійних стандартів. Водночас середній бал проактивності цієї групи є найнижчим у вибірці (3,87), що підтверджує їхню схильність до роботи за перевіреними алгоритмами та певну стриманість щодо самостійного ініціювання радикальних інновацій.

Група «Ідеалісти» (NF, 23 особи) характеризується вищим середнім рівнем загальної агентності, що становить 78,3%. Для цих педагогів професійна діяльність має характер місії, що відображається у високому середньому балі за шкалою суб'єктності (4,23). Вони демонструють збалансовані показники проактивності (4,05) та самозарадності (4,12), спрямовуючи свою активність на творчий пошук гуманістичних підходів та покращення психологічного клімату в закладі. Висока внутрішня мотивація дозволяє їм зберігати суб'єктну позицію навіть за умов зовнішньої невизначеності, спираючись на власну систему професійних цінностей.

Найвищі середні показники за всіма компонентами агентності зафіксовано у представників типу «Раціонали» (NT, 8 осіб), чия загальна агентність сягає 90,8%. Ця категорія педагогів виступає стратегічним ядром колективів, виявляючи максимальну автономність із середнім балом суб'єктності 4,70. Особливо виділяється їхній рівень самозарадності (4,90) та проактивності (4,30), що свідчить про виняткову впевненість у власних силах та здатність до проєктування складних освітніх систем. Вони діють як архітектори змін, орієнтуючись на логіку, експертність та випереджальний розвиток освітнього процесу в кожному з представлених закладів.

Для типу «Майстри» (SP, 9 осіб) характерною є адаптивно-практична агентність із середнім інтегральним показником 71,3%. Їхня суб'єктність (3,95 бала) та самозарадність (3,85 бала) мають виражений прагматичний характер, орієнтований на досягнення конкретного технологічного результату. Хоча середній бал проактивності у цієї групи становить 3,75, їхня ініціативність виявляється тактично – як миттєва реакція на зміну обставин

«тут і зараз». Це забезпечує закладам високу гнучкість та здатність до оперативного вирішення прикладних проблем за рахунок раціонального використання наявних ресурсів.

Узагальнюючи результати аналізу, можна стверджувати, що виявлена типологічна різноманітність серед представників різних освітніх установ створює необхідний синергетичний ефект для підтримки життєздатності професійної освіти в цілому. Стабільність системи забезпечується нормативною стійкістю «Стражників» (74,3%), її гуманістичне наповнення – ціннісною агентністю «Ідеалістів» (78,3%), інноваційний розвиток – стратегічною проактивністю «Раціоналів» (90,8%), а практична стійкість – адаптивністю «Майстрів» (71,3%). Отримані цифрові дані підтверджують наявність вагомego суб'єктного потенціалу у переважній більшості респондентів, що є фундаментальною умовою для успішної професійної трансформації педагогічних колективів у сучасному освітньому просторі.

Статистичний аналіз отриманих даних дозволив встановити характер зв'язку між внутрішніми установками особистості та її професійною агентністю. На рис. 2.3 представлена діаграма розсіювання, що візуалізує кореляцію між загальною інтернальністю (за методикою Дж. Роттера) та рівнем професійної агентності (за авторською методикою).

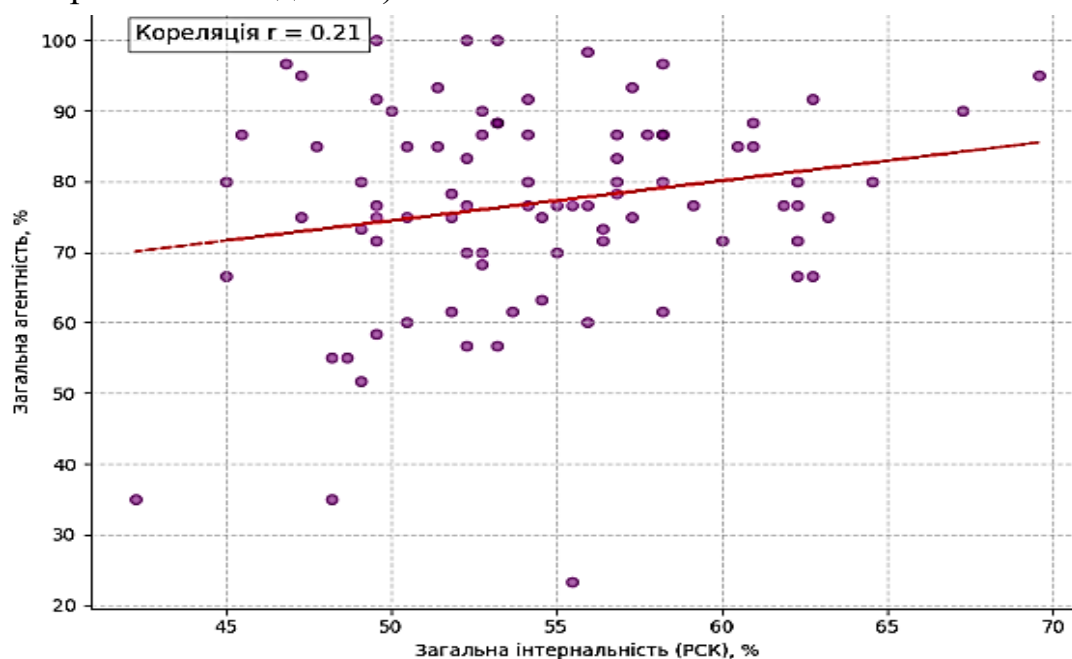


Рис. 2.3. Кореляція між агентністю і загальною інтернальністю

Джерело: розроблено автором

Аналіз продемонстрував наявність позитивного кореляційного зв'язку (коефіцієнт кореляції Пірсона $r = 0,21$). Отриманий результат статистично підтверджує пряму залежність між досліджуваними феноменами: чим вищим є рівень внутрішнього локусу контролю (інтернальності) педагога, тим вищою виявляється його професійна агентність.

Позитивна спрямованість лінії регресії свідчить про те, що суб'єктивне відчуття контролю над подіями власного життя є психологічним фундаментом для розвитку агентності. Педагоги, які схильні брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності (інтернали), демонструють вищу здатність до самодетермінації, проактивної поведінки та готовність до впровадження освітніх інновацій. Водночас помірний рівень кореляції ($r = 0,21$) вказує на те, що на формування професійної агентності, окрім локусу контролю, впливають також інші чинники (соціальне середовище, організаційна культура закладу освіти, рівень цифрової компетентності тощо), що відкриває перспективи для подальших наукових розвідок.

Окремим важливим результатом констатувального етапу став аналіз мотиваційної готовності викладачів до активних змін. Результати опитування щодо актуальності тренінг-курсу «Професійна агентність викладача» (рис. 2.4) засвідчили високий рівень зацікавленості у запропонованій програмі.

Наскільки для Вас є актуальним тренінг-курс «Професійна агентність сучасного викладача»

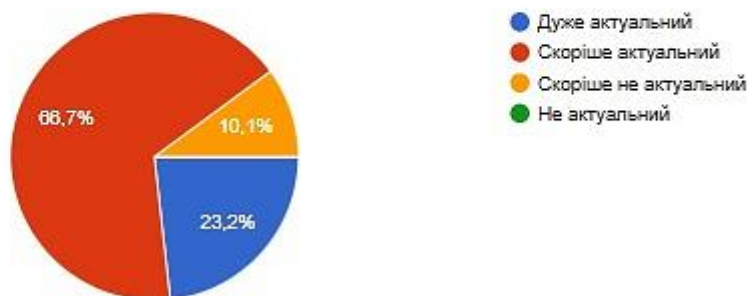


Рис. 2.4. Актуальність тренінг-курсу «Професійна агентність сучасного викладача»

Джерело: розроблено автором

Сумарний показник позитивних відповідей («Дуже актуально» та «Актуально») становить 82,4%. Це свідчить про наявність стійкого внутрішнього запиту педагогів на розвиток проактивної позиції та опанування нових інструментів професійної самореалізації в умовах невизначеності. Така висока залученість є вагомим підтвердженням актуальності нашого дослідження та свідчить про те, що викладачі усвідомлюють обмеженість наявних стратегій поведінки і прагнуть до суб'єктної трансформації. Отримані емпіричні дані стають основою для розробки програми психологічного супроводу, головним вектором якої має стати перехід викладачів від реактивного виживання до свідомого творення нових професійних форматів, спираючись на унікальні ресурси кожного психологічного типу.

Узагальнюючи результати дослідження, можна констатувати, що професійна агентність викладачів у кризовий період є складним багатофакторним феноменом, детермінованим цілісною системою психологічних ознак. Математично підтверджений зв'язок між інтернальністю та агентністю ($r = 0,21$) свідчить, що внутрішній локус контролю виступає необхідним фундаментом, проте реалізація агентної позиції значною мірою залежить від індивідуально-типологічного профілю особистості. Аналіз за дихотоміями виявив, що фасилітаторами високої агентності виступають інтуїція (N) та екстраверсія (E), які забезпечують стратегічне бачення та активну соціальну взаємодію.

Розгляд у розрізі 16 типів особистості дозволив диференціювати якісну специфіку професійної поведінки: від стратегічного лідерства типів ENTJ та ENFJ на високому рівні агентності до етико-емоційної орієнтації типів ISFJ та INFP на нижчих рівнях. Ця закономірність знаходить своє відображення і в скороченій типології Д. Кейрсі: якщо інноваційний розвиток системи підтримується проактивною енергією «Рационалів» та ціннісною місією «Ідеалістів», то її інституційна стабільність спирається на «Стражників», чий достатній рівень агентності та самозарадності забезпечує методичну послідовність освітнього процесу. Виявлена суперечність між адаптивною надійністю більшості та дефіцитом випереджальної активності актуалізує потребу в диференційованому психологічному супроводі.

Отримані дані стають основою для розробки програми трансформації, головним вектором якої має стати перехід викладачів від реактивного виживання до свідомого творення нових професійних форматів, спираючись на унікальні ресурси кожного психологічного типу.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Розроблена методика дослідження базується на квазіекспериментальному дизайні, що інтегрований у реальний процес підвищення кваліфікації та охоплює загальну вибірку у 99 осіб. Процедура передбачає поєднання констатувального зрізу (N=74) та порівняльного аналізу на формульованому етапі контрольної і експериментальної груп (по 25 осіб у кожній), що дозволяє об'єктивно оцінити вплив авторського тренінгового впливу, мінімізуючи похибки «ефекту тестування». Сформований діагностичний комплекс забезпечує валідний синтез стабільних індивідуально-типологічних характеристик особистості (темперамент та 16 типів за КТС-II), фундаментальних психологічних передумов проактивності (локус контролю за Дж. Роттером) та авторської експрес-діагностики рівнів професійної агентності (суб'єктність, проактивність, самозарадність). Використання верифікованого інструментарію у поєднанні з методами математичної статистики (*U*-критерій Манна-Вітні) створює надійне наукове підґрунтя для переходу від фіксації вихідного стану до змістового аналізу динаміки розвитку професійної агентності викладачів ЗПО в умовах цілеспрямованого психологічного супроводу.

Встановлено, що психологічний профіль викладацької вибірки (N=74) характеризується домінуванням сенсорно-раціональних рис (SJ), що визначає орієнтацію на стабільність, системність та методичну послідовність. Аналіз за 16 типами особистості виявив значну гетерогенність: якщо типи стратегічного спрямування (ENTJ, ENFJ) складають інноваційне ядро, то типи з вираженою інтроверсією та етичним компонентом (ISFJ, INFP) частіше орієнтовані на збереження міжособистісної гармонії, що може ставати бар'єром для проактивних дій у кризових ситуаціях.

Дослідження рівнів суб'єктивного контролю (РСК) засвідчило переважання екстернальних установок у професійній сфері. Виявлено специфічну дисоціацію: викладачі зберігають високу інтернальність у сфері сімейних та міжособистісних стосунків, проте демонструють «виконавську» позицію у виробничих відносинах, схильючись до делегування відповідальності за професійні результати зовнішнім обставинам або адміністрації.

Емпірично підтверджено, що професійна агентність більшості респондентів має переважно адаптивний характер (домінує достатній рівень – 59,5%). У структурі феномену найбільш розвиненим компонентом є самозарадність, що дозволяє педагогам «тримати удар» у кризу, тоді як проактивність є дефіцитарним ресурсом, що вказує на домінування реактивних стратегій поведінки над випереджальними.

Доведено наявність чіткої статистичної відповідності між рівнем розвитку агентності та типологічним профілем педагога: низький рівень агентності стійко корелює з «сенсорно-інтровертним» профілем (IS), де домінують стратегії збереження стабільності та пасивної рефлексії; високий рівень агентності репрезентований переважно «інтуїтивно-екстравертними» типами (EN), що володіють природним ресурсом для стратегічного бачення та активної комунікації. У межах скороченої типології Д. Кейрсі це виявляється у розподілі функцій: інституційна надійність системи забезпечується достатнім рівнем агентності «Стражників», практична стійкість та оперативна реакція на зміну обставин «тут і зараз» реалізується через адаптивну агентність «Майстрів, тоді як інноваційний потенціал та висока проактивність зосереджені у групах «Раціоналів» та «Ідеалістів». Така зумовленість підтверджує, що психотип виступає внутрішнім фільтром, який або фасилітує, або обмежує вияви суб'єктної активності педагога.

Статистичний аналіз підтвердив наявність позитивного кореляційного зв'язку Пірсона ($r = 0,21$). Це доводить, що суб'єктивне відчуття контролю над подіями власного життя є психологічним фундаментом агентності, проте рівень кореляції вказує на необхідність додаткових стимулів для трансформації внутрішньої відповідальності у реальну професійну активність.

Виявлена суперечність між високою мотиваційною готовністю педагогів до змін (актуальність тренінг-курсу становить 82,4%) та їхньою природною схильністю до консервативних стратегій обґрунтовує необхідність спеціально організованого психологічного супроводу. Головним вектором подальшої роботи має стати розвиток агентності викладачів через переорієнтацію їхніх вольових зусиль із пасивного виживання на активне творення нових форматів професійної діяльності. Отримані дані стають фундаментом для впровадження програми тренінг-курсу, що дозволить актуалізувати суб'єктний ресурс кожного педагога незалежно від його початкового типологічного профілю.

РОЗДІЛ 3.

ФАСИЛІТАЦІЯ РОЗВИТКУ АГЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

3.1. Модель фасилітації розвитку агентності викладача

Психологічний супровід розвитку професійної агентності викладачів у сучасних умовах розглядається нами як цілісна, науково обґрунтована архітектура впливу, що спрямована на трансформацію внутрішніх настанов особистості від пасивного пристосування до активного суб'єктного творення. Необхідність такого дизайну зумовлена виявленими на констатувальному етапі суперечностями: з одного боку, педагоги демонструють високу «адаптивну надійність», а з іншого – глибоку екстернальність у професійній сфері, що в умовах тривалої кризи призводить до явища навченої безпорадності. Результати сучасних досліджень підтверджують, що в ситуаціях воєнного стану традиційні директивні методи навчання втрачають ефективність, поступаючись місцем травмофокусним та ресурсним підходам (Дідковська, 2025).

У сучасних реаліях роль психолога трансформується: він стає не лише діагностом, а й фасилітатором агентності, допомагаючи учасникам освітнього процесу відновити суб'єктність, яка часто нівелюється під тиском травматичних подій. Центральною ідеєю розробленої метафоричної моделі фасилітації розвитку агентності викладача є перехід від позиції «жертви обставин» до позиції «агента змін», де професійна діяльність стає простором для зцілення та самоствердження (рис. 3.1).

Головною метою впровадження цієї моделі супроводу є розвинена агентність викладача – стан, коли педагог рефлексує себе не просто виконавцем програм, а повноцінним автором власного професійного шляху, здатним перетворити виклики воєнного часу на ресурси для зростання.



Рис. 3.1. Метафорична модель фасилітації розвитку агентності викладача («Лицар агентності»)

Джерело: розроблено автором за допомогою NotebookLM

У розробленій моделі концептуально значущим є звернення до архетипової символіки, інтерпретованої у руслі аналітичної психології К. Юнга (1969). Образ «Лицаря агентності» постає як похідний від архетипу Героя, проте доповнений виразною аксіологічною складовою, що надає йому не лише діяльнісного, а й ціннісно-смислового виміру. У цьому контексті агентність викладача осмислюється не просто як здатність до ініціативної дії, а як етично вмотивована суб'єктність, зорієнтована на служіння освітнім і суспільним цінностям, захист професійної гідності та розвиток особистості здобувача освіти. Архетип Лицаря інтегрує в собі полярності «світла» і «тіні»: з одного боку, він репрезентує відповідальність, самоконтроль, вірність професійному покликанню та готовність до подолання викликів; з іншого – містить ризики ригідності, надмірного самопожертвування, схильності до нормативного тиску чи «рятівництва». Усвідомлення цієї амбівалентності є важливою умовою психологічного дизайну моделі, оскільки дозволяє не лише актуалізувати ресурсні сторони агентності, а й запобігати її деформаціям у кризових умовах професійної діяльності.

Робота в межах моделі базується на трьох векторах внутрішньої трансформації особистості («Лицаря агентності»):

1. «Щит» – Суб'єктність як фундамент архітектури власного успіху. На цьому етапі допомога зосереджена на відмежуванні власного «Я» від деструктивного впливу обставин за допомогою принципів гештальтпсихології та концепції локусу контролю Дж. Роттера. Особливе місце посідає методика дослідження психологічного часу Коттла «Концентричний тест» (Cottle, 1976), яка допомагає збалансувати досвід та перспективи, не дозволяючи травмі поглинати майбутнє.
2. «Меч» – Проактивність як мистецтво випереджати зміни шляхом повернення відчуття контролю. Ключовою є робота з самоефективністю за А. Бандурою та використання «Ефекту ІКЕА» у дидактиці – техніки залучення до спільного створення освітнього продукту, що повертає викладачеві відчуття власної дієвості.
3. «Опора» – Самозарадність як пошук внутрішнього компасу через актуалізацію прихованих ресурсів. Використання техніки сінквейну дозволяє педагогам кристалізувати власну формулу стійкості та знайти внутрішні точки опори для гармонізації емоційного стану.

Психологічний супровід у межах даного дизайну реалізується через три форми: індивідуальну підтримку, саморозвиток, тренінговий супровід.

Індивідуальна підтримка забезпечує типологічну адаптивність супроводу відповідно до методики Д. Кейрсі.

- Для «Стражників» (SJ) дизайн передбачає мінімізацію тривоги через чітко структуровані алгоритми та перетворення рутини на простір творчості.
- Для «Раціоналів» (NT) та «Ідеалістів» (NF) акцент зміщується на стратегічне проектування та пошук глибинних сенсів діяльності.
- Для типу «Майстри» (SP), які цінують дію та тактичну гнучкість, супровід фокусується на методах експериментального створення практичних освітніх рішень та негайній реалізації «тут і зараз», що безпосередньо корелює з використанням «Ефекту ІКЕА» для повернення відчуття контролю через відчутний результат.

Саморозвиток педагога розглядається як етичний обов'язок та передбачає роботу з рефлексивним моніторингом і власним емоційним «Щитом» – практикою усвідомленого відмежування професійних ролей від особистих переживань для збереження ментального здоров'я.

Тренінговий супровід є домінуючою формою психологічного супроводу, що забезпечує перехід до активного конструювання суб'єктного досвіду. В умовах воєнного стану та соціальної нестабільності традиційні методи підвищення кваліфікації часто виявляються недостатніми для подолання професійної апатії та екстернальності. Психологічний дизайн нашого тренінгу базується на поєднанні когнітивного аналізу та емоційного проживання, що забезпечується використанням інтерактивних технік: «криголамів» для зняття початкової напруги, асоціативних вправ для виявлення прихованих установок та методів розвитку творчої уяви для пошуку альтернативних сценаріїв професійної діяльності.

Методичною ознакою нашого підходу є використання гештальт-вправ, які допомагають викладачеві усвідомити власні потреби «тут і зараз», інтегрувати фрагментарний досвід у цілісну картину своєї професійної ідентичності та завершити деструктивні «гештальти» минулих невдач.

Центральне місце у цій системі посідає методика «Трансформаційної казки», яка, працюючи з метафоричними образами, дозволяє особистості безпечно «прожити» кризові ситуації, перетворюючи внутрішні страхи на енергію змін. Такий підхід забезпечує не лише методичне оновлення, а й глибинну трансформацію педагогічної свідомості, роблячи процес навчання емоційно значущим та ресурсним.

Вибір методу казкотерапії обґрунтований його здатністю працювати з несвідомими бар'єрами та страхами в безпечному метафоричному полі (Войтко, 2025). Через використання сюжетів, де «дракони» бюрократії та невизначеності перетворюються на союзників, дизайн забезпечує глибоку трансформацію педагогічної свідомості. Це дозволяє викладачеві обійти раціональні захисти та перейти від ролі об'єкта зовнішніх директив до ролі автора власного освітнього наративу, що є критично важливим для відновлення суб'єктності в часи соціальної нестабільності.

Теоретичним підґрунтям розробленого нами психологічного дизайну є положення про те, що казкотерапія, як один із напрямів арттерапії, володіє потужним метафоричним потенціалом для розв'язання професійних деструкцій, розвитку творчого мислення та актуалізації внутрішніх ресурсів педагога. Казковий наратив діє на підсвідомому рівні, допомагаючи особистості обійти раціональні бар'єри та страхи, виявлені нами на констатувальному етапі, а також створює безпечне середовище для самовираження та експериментів. У контексті нашого дослідження герої казок та їхні виклики слугують проєктивною моделлю для вирішення реальних професійних труднощів. Авторська методика отримала назву «Трансформаційна казка для розвитку професійної агентності викладачів», оскільки її фокус зосереджений саме на якісній трансформації педагогічної свідомості. Це дозволяє викладачеві рефлексувати себе не просто виконавцем нормативних програм, а повноцінним автором власного професійного шляху, переходячи від реактивної позиції («що я повинен зробити») до проактивної суб'єктності («що я можу створити»).

Метою реалізації даного дизайну є стимулювання розвитку педагогічної агентності викладачів закладів професійної та фахової передвищої освіти, яку ми визначаємо як інтегровану здатність брати на себе відповідальність за власні дії, ініціативно впливати на освітній процес та впроваджувати інновації. Цільовою аудиторією виступають педагоги, які прагнуть розвитку професійної компетентності та готові до особистісних трансформацій у динамічному освітньому середовищі. Дизайн надає їм інструменти для подолання таких викликів, як професійне вигорання, емоційне виснаження, втрата контролю через бюрократизацію та сумніви у власній ефективності. Використання казкотерапії дозволяє в метафоричній формі перетворити внутрішніх «драконів» (страхи та перешкоди) на союзників, що сприяє віднайденню ресурсів для професійного зростання.

Психологічна техніка в межах дизайну полягає у створенні та аналізі авторського казкового нарративу під керівництвом фасилітатора. Вона інтегрує елементи нарративної психології та рефлексивних практик, що дозволяє учасникам активно трансформувати власні переконання. Методика реалізується в ході тренінгової сесії «Викладач як суб'єкт педагогічної діяльності і агент освітніх змін» (80 хв.) і передбачає п'ять логічних етапів.

1. Етап «Вхід у казку» (Діагностично-підготовчий, 15 хв.): визначення актуального запиту викладача через ідентифікацію себе як героя подорожі та окреслення мети («Хто я у цій казці? Чого я боюся?»).

2. Етап «Казкове дзеркало» (Аналітичний, 15 хв.): візуалізація та аналіз обмежень, що гальмують розвиток агентності, через створення образу «дракона» як уособлення професійних страхів та бюрократичних перешкод.

3. Етап «Пошук скарбу» (Творчий, 20 хв.): пошук ресурсів за допомогою метафоричних карт або асоціацій; знаходження «чарівних предметів» (нових методик, знань, підтримки колег) для подолання кризи.

4. Етап «Трансформація» (Рефлексивно-діяльнісний, 15 хв.): моделювання нової історії, де викладач виступає активним суб'єктом, що трансформує перешкоди у можливості (наприклад, використання регламентів для реалізації власних проєктів).

5. Етап «Вихід у реальність» (Інтеграційний, 15 хв.): перенесення казкового досвіду в практичну площину через формування конкретного плану дій (наприклад, створення нового курсу як інструменту «перемоги над драконом» рутини).

Очікуваними результатами впровадження даного дизайну є усвідомлення педагогами власних обмежень, розвиток креативності, підвищення відчуття контролю над ситуацією та формування чіткої дорожньої карти професійної суб'єктності. Ефективність методики в межах дизайну оцінюється через спостереження за динамікою учасників та якістю їхніх планів дій. Кінцевим критерієм успішності дизайну ми визначаємо реалізацію цих планів у практичній діяльності, що забезпечує перехід від «навченої безпорадності» до стійкої професійної агентності, здатної протистояти викликам воєнного часу.

Таким чином, психологічний дизайн у нашому дослідженні виступає як медіатор між статичними типологічними рисами викладача та динамічними викликами середовища. Він не лише пропонує нові навички, а створює безпечний простір для перегляду базових установок контролю. Орієнтація дизайну на фінальне створення «Маніфесту агентності» забезпечує інтеграцію отриманого досвіду в реальну практику, створюючи передумови для статистично значущого зростання рівнів суб'єктності, проактивності та самозарадності, що є головною метою подальшого формувального впливу.

3.2. Дизайн тренінг-курсу «Професійна агентність сучасного викладача»

На основі розробленого у попередньому підрозділі психологічного дизайну нами було спроектовано та впроваджено авторську програму тренінг-курсу «Професійна агентність сучасного викладача» (Додаток Г). Програма спрямована на комплексну психологічну підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів професійної, фахової передвищої та вищої освіти до реалізації авторських підходів у викладанні.

В основу курсу покладено ідею освітнього дизайну, що ґрунтується на індивідуальних стилях педагогічної діяльності та актуалізації суб'єктної позиції фахівця.

Предметом тренінгу визначено розвиток тріади «суб'єктність – проактивність – самозарадність», що в сукупності формує професійну агентність викладача. Мета курсу полягає в оволодінні знаннями та вміннями, які дозволяють педагогу перейти від ролі ретранслятора знань до ролі автономного та відповідального агента освітніх змін. Програма розрахована на 1 кредит ЄКТС (30 аудиторних годин) і структурована за п'ятьма тематичними модулями, кожен з яких логічно доповнює попередній.

Проектування програми тренінг-курсу «Професійна агентність сучасного викладача» здійснювалося як відповідь на виявлений під час констатувального етапу дефіцит проактивності та домінування екстернального локусу контролю серед педагогічних працівників. В основу розробки покладено принцип андрагогічної підтримки, де викладач розглядається як активний суб'єкт, здатний до самокерованого навчання та трансформації власного професійного досвіду.

Цільова спрямованість курсу фокусується на розвитку трьох інтегральних компонентів агентності: суб'єктності, що реалізується через усвідомлення викладачем власної унікальності та авторської позиції у викладанні; проактивності, яка виявляється у здатності випереджати освітні виклики та проектувати інноваційне середовище; самозарадності, як внутрішньої впевненості у спроможності долати професійні труднощі та вигорання через творчу самореалізацію.

Програма тренінг-курсу спроектована за модульним принципом, що забезпечує гнучкість навчання у реальному часі, онлайн-форматі або в змішаному режимі. Логіка розгортання змісту передбачає поступовий перехід від діагностики та самопізнання до активного групового проектування та формування персональної дорожньої карти розвитку («Маніфесту агентності»).

Особливий акцент у вступній частині програми зроблено на створенні «середовища безпеки», де кожен учасник отримує можливість експериментувати з індивідуальним стилем освітнього дизайну без страху перед зовнішнім оцінюванням.

Оснащення та матеріали для тренінгу залежать від формату проведення (офлайн / онлайн або змішана форма) і включають необхідне технічне забезпечення (проектор, комп'ютери з інтернетом), матеріали для групової та індивідуальної роботи (фліпчарти, маркери, стікери, роздатковий матеріал, шаблони), психодіагностичні матеріали (бланки методик) та онлайн-ресурси/платформи (для веб-квестів, онлайн-дошок), що сприяє активному та інтерактивному навчанню.

Зміст першої теми *«Викладач як суб'єкт педагогічної діяльності і агент освітніх змін»* спрямований на концептуальне розкриття сутності ключових категорій дослідження, таких як «агентність», «суб'єктність», «проактивність» та «самозарадність». У межах теоретичного блоку професійна агентність педагога трактується як складний синтез його здатності бути автономним, свідомим та відповідальним суб'єктом, що реалізує авторський підхід у викладанні та активно залучається до інноваційної діяльності.

Навчальний матеріал акцентує увагу на синергії суб'єктно-продуктивного та травмофокусного підходів. Останній постає як необхідна умова діяльності в кризових умовах, де студентоцентрованість і технологізація трансформуються у простір для реалізації особистісно-розвивальних технологій, що базуються на принципах психологічної безпеки, ресурсності та відновлення внутрішньої стійкості всіх учасників освітнього процесу. Окрім понятійного апарату, учасники ознайомлюються із загальним змістом тренінг-курсу, формами, методами та організаційними умовами його проведення, що дозволяє чітко окреслити передбачені результати навчання.

Окрім понятійного апарату, учасники ознайомлюються із загальним змістом тренінг-курсу, формами, методами та організаційними умовами його проведення, що дозволяє чітко окреслити передбачені результати навчання.

Методика проведення відповідної тренінгової сесії побудована за логікою поступового занурення в проблему – від емоційного налаштування до глибокої психологічної трансформації. На початковому етапі заняття основна увага зосереджується на створенні сприятливого психологічного клімату. Робота розпочинається з ритуалу знайомства та моніторингу емоційного стану, де учасники за допомогою кольорової самодіагностики візуалізують свій актуальний настрій. Після спільного прийняття правил взаємодії та встановлення норм відкритої комунікації проводяться асоціативні вправи на «розігрів», які допомагають педагогам актуалізувати власне розуміння суті агентності через призму особистого досвіду.

Далі сесія переходить у діагностично-інформаційну фазу. Викладачі проходять вхідну експрес-діагностику за авторською методикою «Професійна агентність педагога», результати якої стають фундаментом для подальшої саморефлексії. Отримані дані логічно доповнюються міні-лекцією, де у формі діалогу розкриваються аспекти трансформації викладача з позиції ретранслятора знань у позицію активного агента освітніх змін. Це створює необхідну когнітивну базу для переходу до найбільш глибокого, арттерапевтичного етапу заняття.

Центральне місце в методиці займає реалізація авторської техніки «Трансформаційна казка», детально охарактеризованої у попередньому підрозділі. Учасники послідовно проходять крізь п'ять фаз: від ідентифікації метафоричного героя та зустрічі з «драконом» професійних бар'єрів до пошуку «чарівних скарбів» – прихованих внутрішніх ресурсів. Ця технологія дозволяє в безпечній формі опрацювати глибинні страхи перед інноваціями та моделювати успішний вихід із кризових ситуацій, що завершується етапом «виходу в реальність», де метафоричний досвід конвертується у конкретні кроки майбутньої діяльності.

На аналітично-прикладному етапі сесії отримані інсайти заземлюються через аналіз відеосюжетів з успішним педагогічним досвідом. За допомогою мозкового штурму група колективно формулює чинники, що сприяють виникненню «ефекту авторства» у викладанні. Практична частина завершується груповою роботою, під час якої малі творчі команди створюють презентації, візуалізуючи суб'єктність, проактивність та самозарадність як невід'ємні складові професійної агентності сучасного фахівця.

Завершується тренінгова сесія цілісною рефлексією та підбиттям підсумків. Викладачі діляться власними відкриттями, порівнюючи свій стан «на вході» та «на виході» з навчального простору. Повторний моніторинг емоційного стану дозволяє зафіксувати позитивну динаміку в настрої групи, а фінальний ритуал подяки підкреслює цінність кожного учасника як активного суб'єкта освітніх змін, налаштовуючи на подальшу роботу в межах наступних тем курсу.

Зміст другої теми *«Індивідуально-типологічні особливості викладача й ефективність діяльності»* спрямований на глибоке занурення учасників у типологічний підхід до особистості, що базується на концепціях К. Юнга та Д. Кейрсі. Психологічний сенс цього блоку полягає у прийнятті викладачем власного психотипу як цінного ресурсу, а не обмеження, що є фундаментом професійної самозарадності. Навчальний матеріал охоплює вивчення індивідуально-типологічних особливостей (ІТО), опанування методів діагностування типів особистості та аналіз типологічного портрета групи. Особлива увага приділяється опису професійної діяльності через призму типологічних ознак, де тип особистості викладача розглядається як індивідуальна «карта» його професійного розвитку та ефективності.

Методика проведення відповідної тренінгової сесії орієнтована на трансформацію теоретичних знань про психотипи у прикладні інструменти викладання. На вступному етапі заняття після традиційного привітання та моніторингу емоційного стану проводиться рекап ключових понять «педагогічної агентності», що дозволяє встановити логічний зв'язок між суб'єктністю та внутрішніми психічними ресурсами людини. Використання метафоричних вправ на цьому етапі сприяє м'якому усвідомленню учасниками існування різних способів сприйняття інформації та прийняття рішень, що готує підґрунтя для сприйняття типологічних моделей.

Інформаційний блок сесії присвячений концептуальному огляду ІТО та їхньому безпосередньому впливу на педагогічну практику. У формі інтерактивної лекції розкриваються положення типології К. Юнга в контексті сучасної педагогіки, де акцент зміщується на зв'язок між типологічними уподобаннями та рівнем проактивності викладача. Це дозволяє учасникам зрозуміти природу власних професійних стилів та причин виникнення типових труднощів у взаємодії зі здобувачами освіти.

Процес переходить до діагностувального блоку, де викладачі за допомогою стандартизованих інструментаріїв визначають свій тип особистості. Важливим елементом методики є подальший аналіз типологічної структури всієї групи, що унаочнює різноманіття підходів та створює умови для розвитку професійної емпатії та толерантності до інакшості колег і студентів. Отриманий типологічний портрет групи стає об'єктом для колективної рефлексії щодо потенційних синергій у командній роботі.

Практичний блок сесії є найбільш тривалим та спрямований на безпосереднє застосування типологічних моделей у моделюванні освітнього процесу. Через аналіз конкретних педагогічних ситуацій учасники вчаться ідентифікувати прояви різних психотипів у поведінці суб'єктів навчання. Навчальна гра, що завершує цей блок, дозволяє відпрацювати навички диференційованої передачі інформації та вирішення конфліктів, враховуючи типологічні особливості аудиторії, що безпосередньо посилює інструментальний компонент агентності викладача.

На завершальному етапі тренінгової сесії увага фокусується на прогнозуванні векторів подальшого професійного розвитку. Сесія завершується підсумковою інтеграцією набутого досвіду, рефлексією та моніторингом емоційного стану, що дозволяє учасникам вийти з навчального простору з чітким розумінням своїх сильних сторін та сформованою установкою на самозарадність у професійному середовищі.

Третя тема *«Індивідуальні стилі освітнього дизайну»* трансформує теоретичні знання у практичні стратегії: конструктивну, діяльнісну, концептуальну та гуманістичну. Зміст цього блоку спрямований на глибоке розкриття прояву індивідуального стилю педагогічної діяльності (ІСПД) у проєктуванні освітнього процесу, що є необхідною умовою для переходу викладача від ролі ретранслятора знань до ролі автономного та відповідального автора власного професійного шляху.

Методика проведення відповідної тренінгової сесії побудована за логікою поєднання індивідуального стилю викладача з інноваційними технологіями навчання. Після традиційного вступного блоку та рекапу ключових категорій агентності – суб'єктності, проактивності та самозарадності – учасники переходять до вивчення психологічних умов проєктування особистісно-розвивальних технологій.

Особливий акцент зроблено на кейс-стаді «Ефект ІКЕА», спрямованому на актуалізацію та відпрацювання навичок залучення здобувачів освіти до співтворення освітнього контенту, що дозволяє трансформувати стихійну педагогічну ініціативу у свідому проактивну стратегію в дидактиці. Ця технологія дозволяє викладачеві повернути відчуття власної дієвості та значущості своєї праці навіть у нестабільні часи, долаючи явища професійної апатії.

Інформаційно-практичний блок сесії присвячений концептуальному розгляду стратегій проєктування навчальних технологій. Викладачі аналізують конструктивну, діяльнісну, концептуальну та гуманістичну стратегії, фокусуючи увагу на їхньому безпосередньому зв'язку з розвитком компонентів педагогічної агентності. Це створює когнітивне підґрунтя для практичного блоку, де через гру «Продовження фантастичної історії» стимулюється творча уява учасників.

Центральне місце у практичній частині заняття посідає групова робота «Мій особистісно-розвивальний дизайн», під час якої малі творчі команди розробляють фрагменти освітнього процесу. Таке проєктування дозволяє кожному педагогу експериментувати з індивідуальним стилем без страху перед зовнішнім оцінюванням, демонструючи власну унікальність та авторську позицію у викладанні.

Завершується тренінгова сесія підсумковою рефлексією на тему «Мої інсайти щодо індивідуального стилю та педагогічної агентності». Учасники діляться відкриттями щодо того, як їхній персональний підхід та обрана стратегія дизайну підсилюють професійну суб'єктність. Повторний моніторинг емоційного стану та фінальний ритуал подяки дозволяють зафіксувати позитивну динаміку в настрої групи та налаштувати педагогів на подальшу творчу реалізацію в межах курсу.

Четверта тема *«Інструменти творчої реалізації індивідуального стилю освітнього дизайну»* озброює учасників технологічним інструментарієм: від розроблення інтелект-карт (Mind Maps) до використання цифрових онлайн-дошок (Miro, Padlet, Mural) та е-портфоліо. Творчість тут розглядається як інструмент подолання професійної рутини та бюрократичного тиску («перемога над драконом»), що дозволяє викладачеві обійти раціональні бар'єри та перетворити внутрішні страхи на енергію змін.

Зміст цього модуля безпосередньо спрямований на розвиток самозарадності (компонент «Опора»), де творча діяльність виступає як засіб стабілізації емоційного стану та актуалізації прихованих ресурсів у кризових ситуаціях. Методика проведення сесії передбачає активізацію творчої уяви учасників та аналіз того, як їхній унікальний підхід в освітньому дизайні відображає професійну суб'єктність.

Інформаційний блок заняття присвячений вивченню принципів освітнього дизайну та його зв'язку з ІСПД. Під час мозкового штурму «Скарбничка інструментів проектування» педагоги колективно збирають ідеї, які допомагають трансформувати нормативні програми в авторські освітні наративи.

Практична складова теми охоплює два великі блоки:

- візуальні та концептуальні інструменти: розроблення інтелект-карт до ключових понять агентності та створення конструкторів і технологічних карт для особистісно-орієнтованого навчання;
- цифрові та рефлексивні інструменти: опанування онлайн-дошок для популяризації професійної агентності та аналіз е-портфоліо як засобу презентації професійного зростання викладача.

Використання цих інструментів дозволяє педагогу перейти від реактивної позиції до проактивної суб'єктності, створюючи власні інноваційні проєкти як шлях до професійної перемоги. Завершується тема підсумковою рефлексією «Мої інсайти та інструменти» та релаксаційною вправою «Мудрець», що забезпечує емоційне розвантаження та інтеграцію набутого творчого досвіду в цілісну картину професійної ідентичності.

Заключна тренінгова сесія *«Автодидактика і взаємодія в команді»* спрямована на закріплення навичок самонавчання та ефективної командної взаємодії. Зміст теми фокусується на понятті автодидактики як вищого прояву авторства у викладанні, де педагог усвідомлює себе автономним, свідомим та відповідальним суб'єктом, здатним до самокерованого розвитку та трансформації власного досвіду. Цей блок логічно об'єднує індивідуальні здобутки викладача з синергетичними ефектами групової роботи, демонструючи, як професійна суб'єктність, проактивність та самозарадність посилюються в умовах командної підтримки.

Методика сесії передбачає динамічний перехід від теоретичного осмислення принципів самонавчання до інтенсивної спільної діяльності. Використання веб-квесту *«Золоте яблуко»* (Герлянд та ін., 2016) стає ключовим інструментом для відпрацювання навичок проактивної комунікації та вирішення складних завдань у групі. Через спільну проектну діяльність педагоги долають професійну ізолюваність і навчаються діяти як єдина команда *«організації, яка навчається»*, що безпосередньо корелює з травмофокусним підходом до відновлення соціальних зв'язків та зміцнення професійної впевненості.

Важливою складовою заняття є аналіз моделей командної взаємодії та розвиток навичок ефективної комунікації, що дозволяє кожному учаснику знайти своє місце у спільних інноваційних процесах закладу. Перед фінальною рефлексією проводиться вихідна експрес-діагностика за авторською методикою, результати якої дозволяють учасникам наочно побачити динаміку розвитку власної агентності порівняно з початком курсу.

Підсумком усього тренінгу стає формування *«Маніфесту агентності»* – особистої дорожньої карти, яка конвертує метафоричний досвід та набуті технологічні інструменти у конкретний план дій для реальної практики. Цей документ символізує перехід викладача від ролі об'єкта зовнішніх директив до ролі автономного *«агента змін»*. Завершальний рефлексивний аналіз дозволяє педагогам усвідомити глибину власних трансформацій, інтегрувати отримані інсайти у цілісну картину професійної ідентичності та вийти з тренінгового простору з чіткою установкою на суб'єктність, проактивність і самозарадність у майбутній діяльності.

Методологія проведення тренінгу базується на принципах андрагогіки, травмофокусного і суб'єктно-продуктивного підходів. Структура кожної сесії включає блоки моніторингу емоційного стану, актуалізації знань, практичної роботи та обов'язкової рефлексії.

Оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом аналізу матеріалів е-портфолію, де основними критеріями виступають глибина рефлексивного самоаналізу та якість представлених авторських методичних розробок.

Упровадження даної програми дозволило створити умови для інтенсивного засвоєння викладачами вмінь самопроєктування та інноваційної діяльності. Орієнтація на індивідуальний стиль освітнього дизайну забезпечує сталість результатів тренінгу, оскільки набуті компетентності інтегруються у структуру особистості педагога, перетворюючи його на свідомого суб'єкта освітнього процесу в умовах невизначеності.

3.3. Експериментальна перевірка дієвості моделі фасилітації розвитку агентності викладача

Емпіричне дослідження результативності розробленого психологічного дизайну здійснювалося в межах формувального етапу експерименту. Учасниками дослідження стали слухачі курсів підвищення кваліфікації категорії «Керівники та педагогічні працівники закладів професійної (професійно-технічної) освіти та науково-методичних установ професійної (професійно-технічної) освіти», які проходили навчання на базі Інституту професійної освіти НАПН України протягом 2025–2026 років.

З огляду на специфіку організації дослідження, де представники експериментальної групи (2026 р.) проходили діагностування лише на вихідному етапі (після завершення авторського тренінгу), оцінка ефективності впровадженого психологічного дизайну базується на міжгруповому порівнянні. Такий дизайн дозволяє зіставити «трансформований» стан агентності педагогів ЕГ із результатами викладачів КГ (2025 р.), які перебували у межах традиційної парадигми підвищення кваліфікації.

Цей підхід дає змогу нівелювати загрози внутрішній валідності, такі як ефект тестування (звикання до запитань), та зосередитися на виявленні чистого впливу запропонованих нами методів.

Згідно з квазіекспериментальним дизайном, загальна вибірка формульовального етапу (n=50) була розподілена на дві рівні групи:

- Контрольна група (КГ, n=25) – викладачі, які проходили традиційне навчання у 2025 році та брали участь у констатувальному зрізі;
- Експериментальна група (ЕГ, n=25) – педагоги, які проходили навчання у 2026 році за авторською програмою тренінг-курсу «Професійна агентність сучасного викладача».

Для забезпечення об'єктивності результатів на початку аналізу було доведено однорідність (гомогенність) обох груп за ключовими соціально-демографічними та професійними показниками (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Порівняльна характеристика
контрольної та експериментальної груп**

Джерело: розроблено автором

Показник	КГ (2025 р., n=25)		ЕГ (2026 р., n=25)	
Вік (середнє значення)	48 років		46 років	
Стать:				
	К	%	К	%
– Жіноча	21	84	20	80
– Чоловіча	4	16	5	20
Освіта:				
– Педагогічна	20	80	19	76
– Інженерна / Технічна / Інша	5	20	6	24
Стаж (середнє значення)	21 рік		18 років	
Посада:				
– Викладачі	16	64	15	60
– Майстри виробничого навчання	6	24	7	28
– Методисти / Адміністрація	3	12	3	12
Типи за Д. Кейрсі:				
– «Стражники» (SJ)	16	64	10	40
– «Майстри» (SP)	3	12	6	24
– «Ідеалісти» (NF)	3	12	5	20
– «Раціонали» (NT)	3	12	4	16

Виявлений розподіл підтверджує типологічну репрезентативність вибірок: в обох групах представлені всі чотири темпераменти за Д. Кейрсі, з природним для педагогічної спільноти домінуванням типу «Стражники». Така структура дозволяє перевірити типологічну адаптивність запропонованого супроводу для різних категорій педагогів.

Для статистичного підтвердження правомірності подальшого порівняння результатів ЕГ та КГ нами було проведено перевірку груп на однорідність (гомогенність).

По-перше, аналіз внутрішньої однорідності груп за показниками віку та педагогічного стажу за допомогою коефіцієнта варіації (V) показав значення в межах 14,2% – 18,7% ($V < 33\%$). Це свідчить про відсутність аномальних відхилень у вибірці та підтверджує, що сформовані групи є збалансованими сукупностями педагогів середнього віку з досвідом професійної діяльності в межах 15–25 років.

По-друге, для перевірки подібності груп за якісними характеристиками (розподіл типів темпераменту за Д. Кейрсі) було застосовано критерій Пірсона. Порівняння частот типів «Стражники», «Майстри», «Ідеалісти» та «Раціонали» в обох групах дозволило встановити, що:

$$\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}} \text{ (при } p > 0,05)$$

Це математично доводить, що на етапі до експериментального впливу експериментальна та контрольна групи належали до однієї генеральної сукупності та мали ідентичний типологічний профіль.

Встановлена статистична подібність груп за основними параметрами дозволяє перейти до порівняльного аналізу результатів за цільовими змінними дослідження. Першим кроком у цьому аналізі є зіставлення показників суб'єктності, яка у розробленій нами метафоричній моделі фасилітації розвитку агентності викладача виступає вектором «Щит» та розглядається як фундаментальна основа для формування авторської позиції педагога. Її діагностика після завершення формувального впливу дозволила зафіксувати значущі відмінності у професійних позиціях респондентів КГ і ЕГ (рис. 3.2).

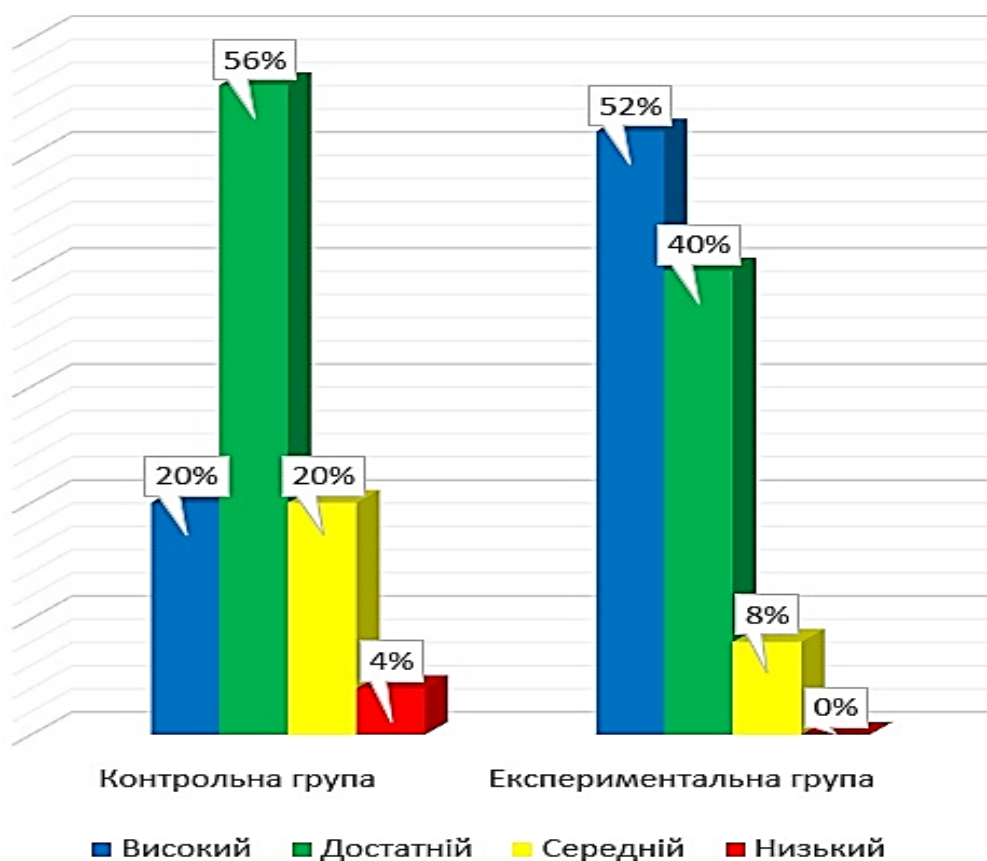


Рис. 3.2. Порівняння рівнів суб'єктності викладачів КГ і ЕГ

Джерело: розроблено автором

Зокрема, у контрольній групі зафіксовано домінування достатнього рівня суб'єктності у 56% (14 ос.) респондентів, що відображає сформований професійний стандарт, проте водночас може вказувати на ризик перебування у «виконавській пастці», де активність педагога залишається обмеженою межами інструкцій. Частка осіб із високим рівнем суб'єктності в цій групі становить лише 20% (5 ос.), що підкреслює певну обмеженість автономного прийняття рішень у ситуаціях невизначеності.

Натомість показники викладачів експериментальної групи, зафіксовані після завершення авторського тренінгу, демонструють якісно інший профіль: більше половини респондентів (52% або 13 ос.) виявили високий рівень суб'єктності. При цьому в експериментальній групі спостерігається мінімальна кількість осіб із середнім рівнем – лише 8% (2 ос.) проти 20% у контрольній групі.

Виявлена перевага експериментальної групи за високими показниками може бути пов'язана з особливостями впровадженого психологічного дизайну, де центральне місце посідає авторська методика «Трансформаційна казка».

Завдяки роботі у безпечному метафоричному полі ця технологія покликана допомогти учасникам опрацьовувати професійні бар'єри та перетворювати внутрішніх «драконів» страху чи бюрократії на ресурси для змін. Можна припустити, що послідовне проходження через етапи «Входу у казку» та «Казкового дзеркала» сприяло трансформації педагогічної свідомості, допомагаючи викладачам відійти від ролі об'єкта зовнішніх директив та усвідомити себе авторами власного професійного наративу. Таким чином, результати міжгрупового порівняння дають підстави вважати, що запропонований підхід створює умови для формування стійкої суб'єктної позиції, яка є необхідним підґрунтям для подальшого вияву професійної агентності.

Порівняльний аналіз результатів за компонентом «Проактивність», що в метафоричній моделі фасилітації агентності відповідає вектору «Меч», дозволив виявити суттєві розбіжності в ініціативності викладачів обох груп (рис. 3.3).

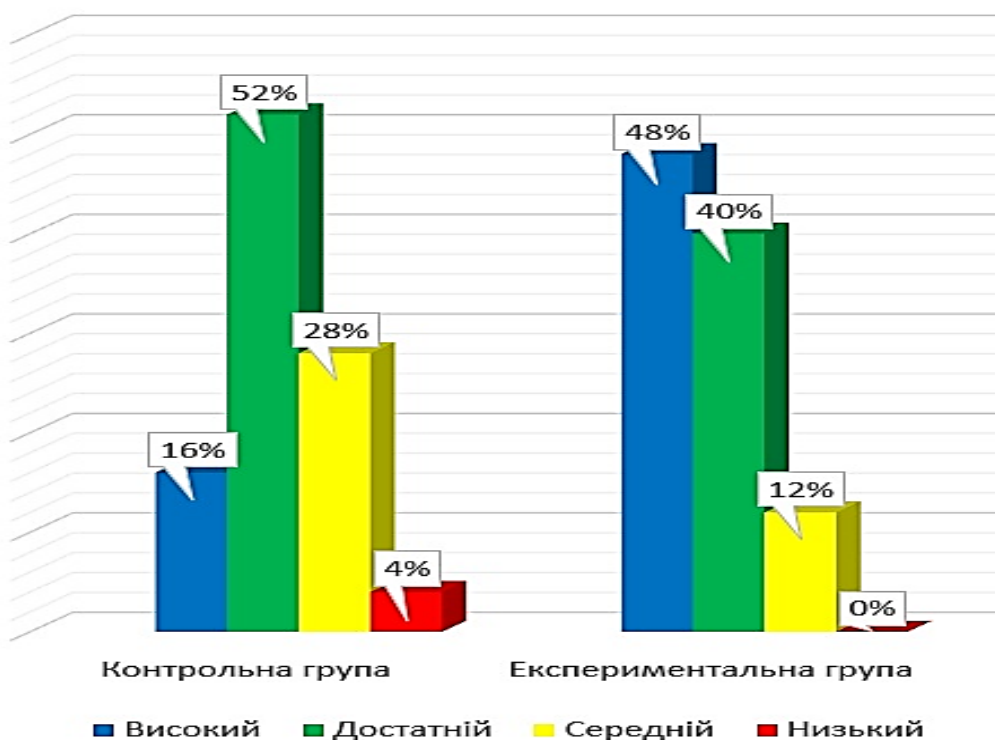


Рис. 3.3. Порівняння рівнів проактивності викладачів КГ і ЕГ

Джерело: розроблено автором

Проактивність розглядається нами як «мистецтво випереджати зміни», що базується на здатності педагога передбачати професійні виклики та самостійно проєктувати інноваційне освітнє середовище.

У контрольній групі показники проактивності підтвердили тенденцію, виявлену на констатувальному етапі: цей ресурс виявився найбільш дефіцитним. Достатній рівень зафіксовано у 52% (13 ос.) респондентів, проте високий рівень притаманний лише 16% (4 ос.). Такий розподіл свідчить про домінування реактивних стратегій: педагоги цієї групи успішно виконують поточні завдання та реагують на зовнішні вимоги, проте вкрай рідко ініціюють зміни самостійно, перебуваючи у «позиції очікування» вказівок від адміністрації.

Експериментальна група демонструє якісно іншу картину: після завершення тренінг-курсу майже половина респондентів (48%, 12 ос.) перебувають на високому рівні проактивності. При цьому особи з низьким рівнем у цій групі відсутні, а частка осіб із середнім рівнем є вдвічі меншою, ніж у контрольній групі (12% проти 28%). Виявлена перевага педагогів ЕГ за показниками ініціативності може бути наслідком цілеспрямованого впровадження методів, спрямованих на повернення викладачеві відчуття контролю над ситуацією.

Зокрема, можна припустити, що зростанню проактивної впевненості сприяла робота з самоефективністю та залучення учасників до кейс-стаді «Ефект ІКЕА». Ця технологія, що передбачає спільне створення освітнього продукту, покликана повернути педагогові відчуття власної дієвості та значущості його праці навіть у нестабільні часи. Ймовірно, що можливість експериментувати з індивідуальними стилями дизайну в «середовищі безпеки» дозволила викладачам ЕГ перейти від ролі ретранслятора знань до ролі автономного агента освітніх змін. Отже, результати міжгрупового порівняння дають підстави вважати впроваджений психологічний дизайн ефективним інструментом подолання професійної апатії та формування проактивної позиції викладача.

Порівняльний аналіз за складником «Самозарадність» (вектор «Опора») дозволив зафіксувати суттєві відмінності у здатності викладачів обох груп до стабілізації власного емоційного стану в кризових умовах (рис.3.4).

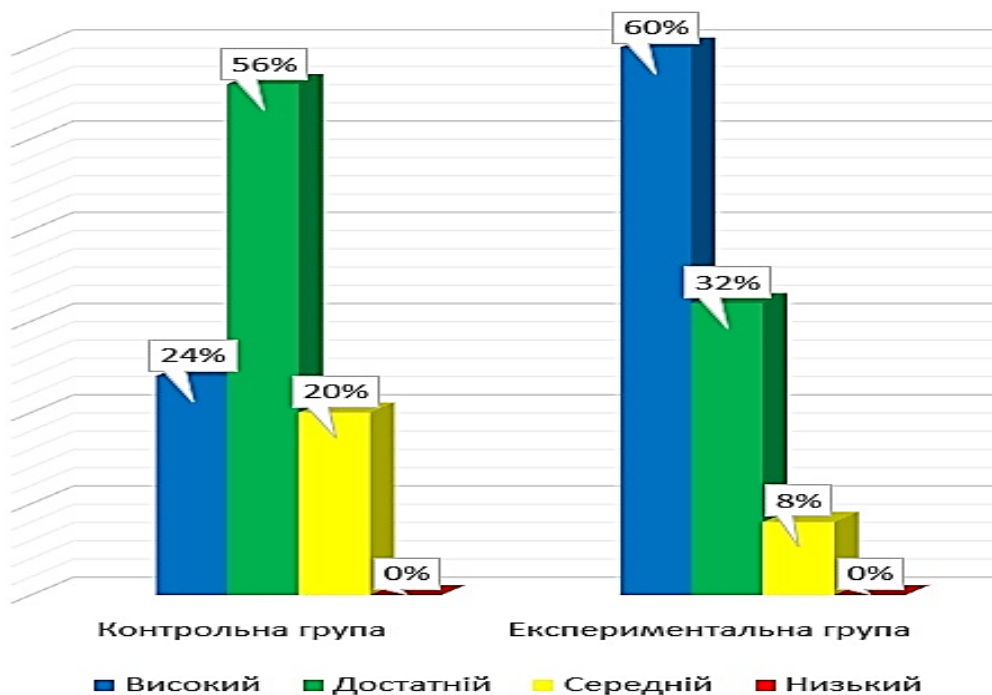


Рис. 3.4. Порівняння рівнів самозарадності викладачів КГ і ЕГ

Джерело: розроблено автором

У контрольній групі самозарадність характеризується переважно достатнім рівнем (56% або 14 ос.). Проте, як свідчать результати констатувального етапу, цей показник часто спрямований на пасивне самозбереження. Педагоги КГ демонструють високу здатність «тримати удар», але їхні зусилля здебільшого концентруються на утриманні психологічної рівноваги, що за відсутності проактивних дій може призводити до поступового виснаження внутрішнього ресурсу. Частка осіб із високим рівнем самозарадності в цій групі становить 24% (6 ос.).

Експериментальна група після проходження тренінгу виявила якісно іншу тенденцію: 60% (15 ос.) респондентів перебувають на високому рівні самозарадності. Це свідчить про те, що у педагогів ЕГ самозарадність трансформувалася із засобу «виживання» у внутрішній компас стійкості. Кількість осіб із середнім рівнем у цій групі мінімальна – лише 8% (2 ос.), що в 2,5 раза менше, ніж у контрольній групі.

Така значуща перевага експериментальної групи за показниками стійкості може бути пов'язана з використанням у програмі тренінгу травмофокусних методів, зокрема техніки сінквейну. Ця вправа була спрямована на допомогу учасникам у лаконічній формі кристалізувати

власну формулу стійкості та знайти внутрішні точки опори. Можна припустити, що творче опрацювання досвіду у поєднанні з роботою над емоційним «Щитом» дозволило викладачам ЕГ усвідомити власну дієвість і навчитися ефективно використовувати як внутрішні, так і зовнішні ресурси (колег, професійну спільноту) для подолання викликів воєнного часу.

Таким чином, результати міжгрупового порівняння дають підстави вважати, що впроваджений психологічний дизайн забезпечує надійну «Опору» для особистості педагога, створюючи умови для конструктивного перетворення складних професійних ситуацій на простір для самоствердження.

Порівняльний аналіз загального рівня професійної агентності, що виступає інтегральним показником і синтезом суб'єктності, проактивності та самозарадності, дозволив виявити виразні відмінності у професійних профілях викладачів контрольної та експериментальної груп (рис. 3.5). У межах нашого дослідження цей показник відображає здатність педагога бути автономним, свідомим та відповідальним суб'єктом, що реалізує авторський підхід у діяльності.

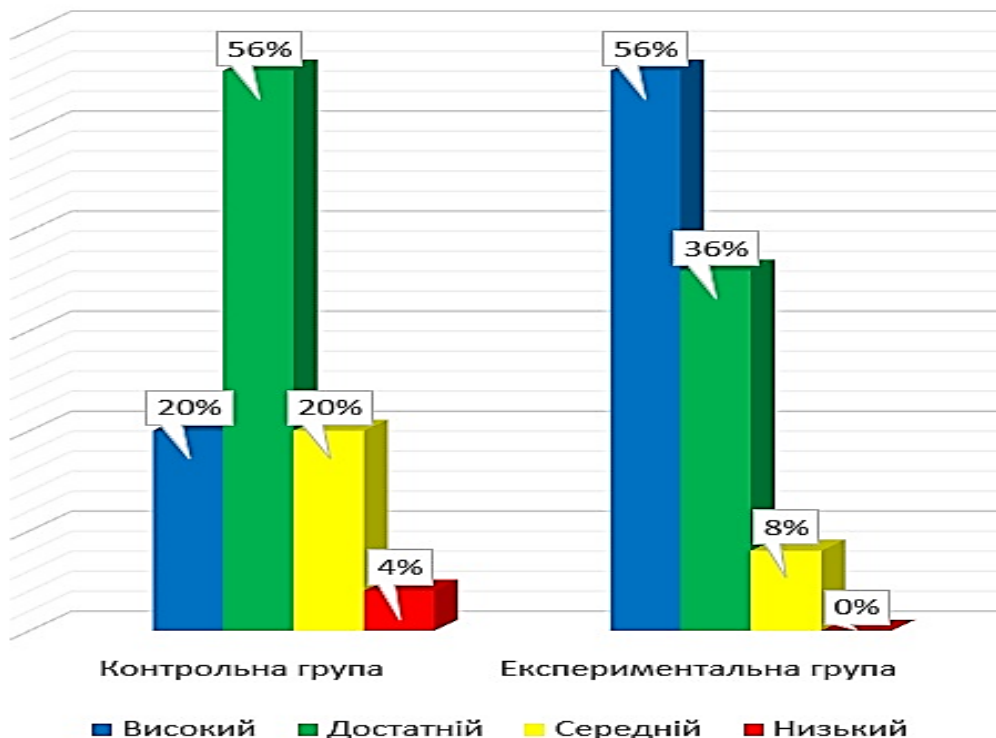


Рис. 3.5. Порівняння рівнів агентності викладачів КГ і ЕГ

Джерело: розроблено автором

У контрольній групі зафіксовано домінування достатнього рівня загальної агентності, який притаманний 56% (14 ос.) респондентів. Такий результат свідчить про те, що педагоги групи порівняння переважно займають активну позицію, проте їхня діяльність часто залишається в межах сформованого «професійного стандарту». Як було встановлено на констатувальному етапі, для викладачів КГ характерна «адаптивна надійність»: вони успішно долають наслідки криз та зберігають функціональність освітнього процесу, проте вкрай рідко ініціюють зміни самостійно. Частка осіб і з високим, і з середнім рівнем агентності в цій групі становить по 20% (відповідно по 5 ос.), в одного респондента (4%) спостерігається низький рівень, що підтверджує дефіцит енергії для активного оновлення освітнього простору.

Експериментальна група, результати якої фіксувалися після завершення авторського тренінг-курсу, продемонструвала значну перевагу за високими показниками: більше половини викладачів (56% або 14 ос.) перебувають на високому рівні агентності. Це свідчить про те, що більшість учасників ЕГ трансформувалися з позиції «виконавця» у позицію «автора освітніх змін», здатного самостійно проєктувати інноваційне середовище. Кількість осіб із середнім рівнем в ЕГ є мінімальною (8% або 2 ос.) порівняно з КГ (20%), що вказує на успішне подолання ситуативної проактивності та зміцнення внутрішніх ресурсів особистості. Прояву низького рівня агентності в ЕГ не спостерігається.

Виявлена перевага педагогів ЕГ за інтегральним показником агентності може пояснюватися системним впливом впровадженого психологічного дизайну. Можна припустити, що послідовне проходження через вектори «Щит» (відновлення авторства), «Меч» (розвиток ініціативи) та «Опора» (стабілізація через творчість) дозволило учасникам інтегрувати отримані інсайти у цілісну професійну ідентичність. Підсумкове формування «Маніфесту агентності» стало для викладачів ЕГ особистою дорожньою картою, яка конвертувала метафоричний досвід тренінгу у конкретну установку на проактивну суб'єктність у реальній практиці.

Отже, результати міжгрупового порівняння дають підстави вважати, що реалізована програма забезпечує перехід викладача від реактивного виживання до свідомого творення нових професійних форматів, що є критично важливим в умовах кризових ситуацій.

Порівняльний аналіз результатів діагностики локусу контролю дозволив виявити суттєві розбіжності у способах прийняття відповідальності викладачами обох груп (табл. 3.2).

Локус контролю розглядаємо як фундаментальну психологічну передумову агентності: викладач-інтернал відчуває себе суб'єктом власної діяльності, тоді як екстернальність виступає бар'єром для проактивної поведінки.

Таблиця 3.2

Порівняння рівнів суб'єктивного контролю (РСК) респондентів у контрольній та експериментальній групах

Джерело: розроблено автором

Шкала (Сфера контролю)	Група	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
		К	%	К	%	К	%
Із (Загальна інтернальність)	КГ	18	72,6	5	20,0	2	8,0
	ЕГ	7	28,0	11	44,0	7	28,0
Ід (Сфера досягнень)	КГ	16	64,9	7	28,0	2	8,0
	ЕГ	6	24,0	10	40,0	9	36,0
Ін (Сфера невдач)	КГ	19	76,0	4	16,0	2	8,0
	ЕГ	7	28,0	12	48,0	6	24,0
Ів (Виробничі відносини)	КГ	17	68,0	5	20,0	3	12,0
	ЕГ	6	24,0	9	36,0	10	40,0
Ізн (Здоров'я та хвороби)	КГ	17	68,0	5	20,0	3	12,0
	ЕГ	6	24,0	11	44,0	8	32,0

У контрольній групі спостерігається глибока екстернальність у професійній сфері, що узгоджується з даними констатувального етапу дослідження. Понад дві третини респондентів цієї групи (71,6% або 18 ос.) мають низький рівень загальної інтернальності (Із).

Це вказує на схильність педагогів КГ сприймати події свого життя як результат зовнішніх обставин (директив, соціальної нестабільності, воєнних подій), а не власних вольових зусиль. Такий профіль свідчить про стан «операційної обмеженості» агентності, де внутрішній ресурс відповідальності залишається заблокованим зовнішніми кризовими чинниками.

Натомість експериментальна група, показники якої фіксувалися після завершення авторського тренінг-курсу, демонструє якісно інший розподіл: частка осіб із високим рівнем загальної інтернальності в ЕГ становить 28,0% (7 ос.), що в чотири рази перевищує показник КГ (6,8%). Більшість викладачів ЕГ (44,0%) перебувають на середньому рівні, що свідчить про сформованість психологічного фундаменту для переходу до суб'єктної позиції «агента змін».

Найбільш значущі розбіжності зафіксовано за шкалою виробничих відносин (Ів). У контрольній групі низький рівень інтернальності в роботі виявлено у 68,9% викладачів, що часто призводить до явища «навченої безпорадності» та пасивного очікування рішень від адміністрації. В експериментальній групі високий рівень інтернальності у цій сфері демонструють 40,0% (10 ос.) респондентів проти 12,0% (3 ос.) у КГ. Така перевага ЕГ може бути пов'язана з опрацюванням професійних бар'єрів у межах вектору «Щит» та використанням методики «Трансформаційної казки», яка допомагає учасникам перетворити образ «дракона» бюрократії чи страху на власний ресурс для змін.

Показники у сферах досягнень (Ід) та невдач (Ін) також виявляють перевагу педагогів ЕГ. Зокрема, високу інтернальність у досягненнях виявили 36,0% викладачів ЕГ проти 8,0% у КГ. Це свідчить про те, що учасники експерименту частіше схильні розглядати професійні успіхи як результат власних зусиль, що зміцнює їхню самоефективність. Водночас у сфері невдач в ЕГ переважає середній рівень (48,0%), що вказує на здатність до конструктивного аналізу досвіду без надмірної самокритики чи звинувачення обставин.

Зіставлення результатів за шкалою здоров'я та хвороби (Ізн) показує, що в ЕГ частка осіб із високою інтернальністю є втричі більшою (32,0% проти 10,8% у КГ). Можна припустити, що це стало наслідком реалізації блоку самопомоги та роботи з емоційним «Щитом», де педагоги усвідомили свій етичний обов'язок дбати про ментальну стійкість як запоруку професійної агентності.

Отже, результати міжгрупового порівняння підтверджують, що викладачі ЕГ мають більш стійкий психологічний фундамент для вияву агентності порівняно з тими, хто не брав участі в тренінг-курсі.

Зіставлення результатів за поведінковими показниками підтверджує тенденції, виявлені під час аналізу рівнів агентності. У контрольній групі спостерігається чітке домінування низької частоти ініціювання змін в освітньому процесі (рис. 3.6): 72% викладачів вказали, що за останній час впроваджували нові підходи лише 1–2 рази.

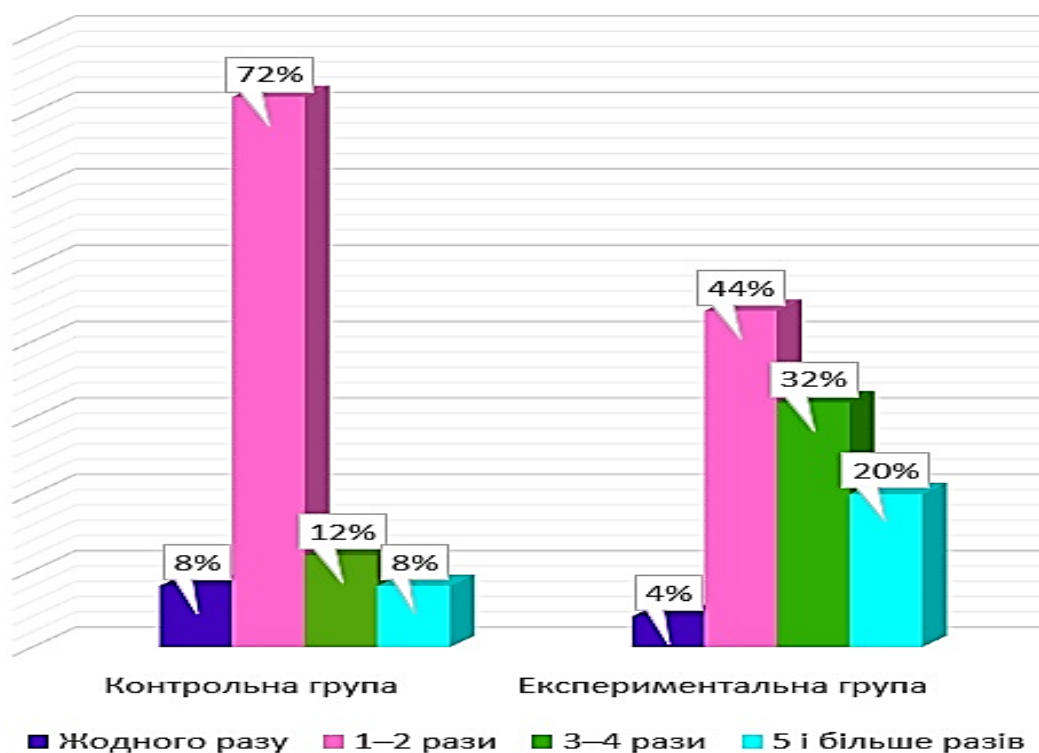


Рис. 3.6. Порівняння частоти ініціювання змін у педагогічній діяльності викладачів КГ і ЕГ

Джерело: розроблено автором

Такі дані підкріплюють висновок констатувального етапу про переважання «реактивних стратегій» та «позиції очікування» серед педагогів, що працюють у традиційній парадигмі. Для КГ характерним є виконання нормативних вимог без активного самостійного проєктування інноваційного середовища.

Натомість експериментальна група демонструє значно вищу інтенсивність професійної активності. Частка викладачів, які ініціювали зміни 3 і більше разів, у цій групі сукупно становить 52% (проти 20% у КГ). Особливо показовим є зростання кількості респондентів, які обирають варіант «5 і більше разів» (20% в ЕГ проти 8% у КГ).

Аналогічна тенденція простежується і за другим маркером – частотою впровадження заходів із профорієнтації (рис. 3.7).

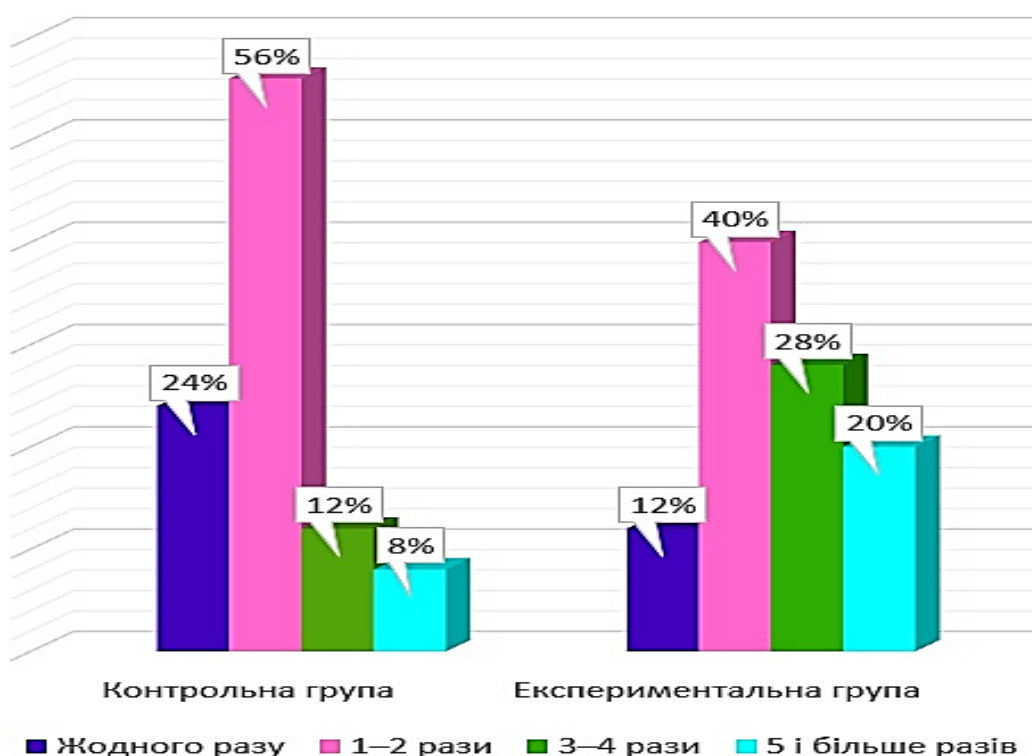


Рис. 3.7. Порівняння частоти ініціювання і впровадження заходів з професійної орієнтації і кар'єрного консультування студентів викладачами КГ і ЕГ

Джерело: розроблено автором

В експериментальній групі кількість осіб, що виявляють високу ініціативність (3 і більше заходів), є в два з половиною рази вищою, ніж у контрольній. Такі результати можуть свідчити про ефективність впровадженого тренінг-курсу, зокрема використання кейс-стаді «Ефект ІКЕА» та групового проектування «особистісно-розвивального дизайну».

Можна припустити, що досвід спільного створення освітнього продукту під час тренінгу дозволив учасникам ЕГ подолати страх перед інноваціями та перейти від ролі об'єкта зовнішніх інструкцій до позиції автономного агента змін. Отже, результати міжгрупового порівняння доводять, що розвиток агентності конвертується у реальні поведінкові акти, забезпечуючи перехід викладача від пасивного пристосування до активного професійного творення.

Порівняльний аналіз результатів дослідження, проведений у межах квазіекспериментального дизайну, дозволив виявити суттєві розбіжності у профілях професійної агентності викладачів контрольної та експериментальної груп (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Статистична значущість розбіжностей у показниках професійної агентності та локусу контролю (КГ та ЕГ)

Джерело: розроблено автором

Показник (складник)	Емпіричне значення (U_{emp})	Рівень значущості (p)	Висновок про розбіжності
Суб'єктність	124,5	$p < 0,01$	Значущі
Проактивність	108,0	$p < 0,01$	Значущі
Самозарадність	132,5	$p < 0,01$	Значущі
Загальний рівень агентності	115,5	$p < 0,01$	Значущі
Загальна інтернальність (Із)	142,0	$p < 0,05$	Значущі
Інтернальність у роботі (Ів)	118,5	$p < 0,01$	Значущі

Результати статистичної перевірки гіпотез за допомогою *U*-критерію Манна-Вітні підтверджують значущість розбіжностей між показниками контрольної та експериментальної груп за всіма ключовими параметрами. Статистично доведено, що викладачі експериментальної групи мають суттєво вищі показники суб'єктності, проактивності та самозарадності, а також виразніший інтернальний локус контролю у професійній діяльності порівняно з контрольною групою.

Це дає наукові підстави стверджувати, що впроваджений психологічний супровід, зокрема тренінг-курс «Професійна агентність сучасного викладача», є ефективним для трансформації особистості педагога: від позиції «жертви обставин» та реактивного виживання до ролі автономного «агента змін», здатного до свідомого авторства в умовах кризових ситуацій.

3.4. Прогностичні аспекти розвитку агентності викладачів закладів професійної освіти

Прогнозування векторів розвитку професійної агентності викладачів закладів професійної освіти (ЗПО) в умовах тривалих кризових викликів, воєнного стану та подальшої повоєнної відбудови України вимагає зміщення акцентів від пасивно-адаптивних моделей поведінки до проактивно-стратегічного проєктування освітнього простору. Якщо на етапі гострої кризи ключовою функцією педагогічного колективу є «адаптивна надійність» та емоційна стабілізація, то в прогностичній перспективі головним чинником життєздатності ЗПО постає проєктивний вимір агентності – здатність викладача трансформувати зовнішню невизначеність у нові мобілізаційні ресурси для розвитку закладу та здобувачів освіти.

З урахуванням обґрунтованої в роботі метафоричної моделі фасилітації розвитку агентності викладача («Лицар агентності») прогностичний розвиток суб'єктної позиції педагога реалізується за такими ключовими векторами його діяльності: освітньо-дидактичному, методичному, профорієнтаційно-кар'єрному та професійно-

розвивальному. Для забезпечення системного ефекту практичні рекомендації щодо розвитку агентності розроблено на основі матричного підходу, де кожен із чотирьох векторів розкривається крізь призму чотирьох ієрархічних рівнів: державно-суспільного, інституційно-управлінського, практико-методичного та психолого-особистісного.

Соціально-державний рівень (Макрорівень)

На соціально-державному рівні визначаються стратегічні нормативно-правові, соціально-економічні та соціокультурні умови, які формують інституційну рамку для вияву професійної автономії, суб'єктності та захищеності освітян у суспільстві.

Освітньо-дидактичний вектор передбачає формування державної політики стимулювання педагогічного авторства, створення нормативних умов для апробації інноваційних форм, методів і технологій навчання, а також розвиток цифрової освітньої інфраструктури ЗПО та матеріально-технічної бази навчально-практичних центрів, що забезпечує належні умови для реалізації практико орієнтованого навчання.

Методичний вектор полягає у нормативно-правовому закріпленні розширеної академічної автономії педагога згідно із Законом України «Про професійну освіту» (2025), спрощенні процедур гнучкого коригування робочих навчальних програм відповідно до європейських стандартів EQAVET та легітимізації авторських освітніх розробок та індивідуальних стилів освітнього дизайну як складника атестації та сертифікації.

Профорієнтаційно-кар'єрний вектор охоплює реалізацію соціогуманітарної політики держави, спрямованої на підвищення суспільного статусу й престижу робітничих професій та викладача ЗПО, створення державних цифрових платформ кар'єрного консультування та розбудову національної системи партнерства між закладами освіти, галузевими радами кваліфікацій та бізнесом для відбудови економіки.

Професійно-розвивальний вектор забезпечує державні гарантії безперервного професійного зростання через реалізацію механізмів щодо вільного вибору суб'єктів підвищення кваліфікації, а також запровадження державних програм соціально-психологічної підтримки та відновлення ресурсу освітян у кризовий і повоєнний періоди.

Інституційний рівень (Мезорівень)

Інституційний рівень відображає управлінську стратегію адміністрації закладу професійної освіти та діяльність його структурних підрозділів – методичних комісій і Центрів професійної кар'єри, спрямовану на створення внутрішнього корпоративного середовища, яке стимулює проактивність та ініціативу педагогічного колективу.

Освітньо-дидактичний вектор полягає у розбудові в межах ЗПО середовища, що стимулює викладачів до усвідомлення власного стилю викладання, створенні умов для відкритого дидактичного експериментування, апробації та систематизації успішних форм, методів і технологій навчання, а також підтримці педагогічних ініціатив зі спільного проектування освітнього контенту зі здобувачами освіти.

Методичний вектор передбачає інституційне підкріплення авторського освітнього дизайну, заохочення викладачів до розроблення варіативних авторських спецкурсів, робочих програм та методичних кейсів, а також створення гнучких міждисциплінарних осередків (проектних команд, професійних спільнот взаємонавчання) для посилення командної співпраці та реалізації концепції «організація, яка навчається».

Профорієнтаційно-кар'єрний вектор охоплює розбудову Центрів кар'єри як ключових структурних підрозділів ЗПО (Базиль та ін., 2025), що виступають осередками реалізації викладацької агентності; забезпечення їхньої інтеграції з освітнім процесом, а також розвиток системного партнерства з підприємствами регіону (зокрема релокованим та інноваційним бізнесом), стейкхолдерами та територіальними громадами для урахування поточних і прогностичних потреб регіонального ринку праці.

Професійно-розвивальний вектор забезпечує створення в закладі культури психологічної безпеки та визнання, впровадження системи морального й матеріального заохочення («ефект авторства»), підтримання індивідуальних траєкторій підвищення кваліфікації викладачів та профілактику професійного вигорання через діяльність внутрішніх служб психологічного супроводу.

Суб'єктно-професійний рівень (Мікрорівень)

Суб'єктно-професійний рівень інтегрує внутрішню психологічну позицію викладача (його унікальність, інтернальність, самоефективність) з його безпосередньою практичною діяльністю в закладі освіти.

Освітньо-дидактичний вектор визначається глибоким усвідомленням та напрацюванням викладачем системи успішних методів, форм і технологій навчання залежно від власного стилю викладання; подоланням «виконавської пастки» та дидактичного консерватизму; системним застосуванням практико-орієнтованих технологій, інтеграцією STEM-підходів, виконанні реальних виробничих завдань, а також упровадженні цифрових сервісів для активізації проактивного навчання.

Методичний вектор передбачає усвідомлення власної педагогічної унікальності та «ефекту авторства»; проєктування варіативних програм, авторських спецкурсів і навчально-методичних комплексів на основі ІСПД; гнучку адаптацію стандартного контенту під виклики кризового стану та ринку праці; розроблення цифрових дидактичних засобів; трансфер власного досвіду й напрацювань у фахових спільнотах; презентацію здобутків через е-портфоліо.

Профорієнтаційно-кар'єрний вектор охоплює формування внутрішньої установки «викладач як кар'єрний фасилітатор», розвиток емпатійності та готовності супроводжувати молодь у складних ситуаціях професійного вибору; трансформацію традиційної профорієнтації у системне кар'єрне менторство здобувачів освіти з урахуванням їхніх психотипів; упровадження учнівських е-портфоліо, проведення інтерактивних професійних проб та залучення фахівців виробництва до бінарних занять.

Професійно-розвивальний вектор фокусується на трансформації екстернального локусу контролю в інтернальну відповідальність у професійній сфері, зміцненні самозарадності, реалізації практик автодидактики, систематичній рефлексії власного досвіду, опануванні травмофокусних та арттерапевтичних технік самопомоги, участі у мережових фахових спільнотах та проєктуванні дорожньої карти суб'єктно-професійного зростання.

Узагальнену матрицю реалізації прогностичної системи рекомендацій щодо розвитку агентності викладачів ЗПО за визначеними рівнями та векторами представлено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

**Матриця рекомендацій
з розвитку професійної агентності викладачів ЗПО**

Джерело: розроблено автором

Рівні реалізації	Освітньо-дидактичний вектор	Методичний вектор	Профорієнтаційно-кар'єрний вектор	Професійно-розвивальний вектор
Соціально-державний	Підтримка педагогічного авторства, створення умов для апробації інноваційних форм і методів навчання, цифровізація ЗПО.	Законодавча підтримка автономії педагога, впровадження рамки EQAVET, легітимізація авторських програм.	Соціогуманітарна політика, підвищення престижу робітничих професій, створення цифрових платформ кар'єри, партнерство з бізнесом.	Забезпечення права на вибір суб'єктів підвищення кваліфікації, державні програми реабілітації та підтримки.
Інституційний	Створення середовища ЗПО, що сприяє усвідомленню стилю викладання; підтримка апробації успішних методів; спільна творчість із учнями.	Заохочення авторських спецкурсів; упровадження систем «ефект авторства»; створення гнучких міждисциплінарних осередків командного взаємонавчання педагогів.	Розбудова Центрів кар'єри в ЗПО; системна співпраця з регіональним бізнесом, стейкхолдерами та громадами для урахування потреб ринку праці.	Культура психологічної безпеки; стимулювання за інновації; підтримання індивідуальних траєкторій; профілактика вигорання в закладі.

Рівні реалізації	Освітньо-дидактичний вектор	Методичний вектор	Профорієнтаційно-кар'єрний вектор	Професійно-розвивальний вектор
Суб'єктно-професійний	Напрацювання успішних методів, форм і технологій навчання; подолання «виконавської пастки»; застосування «Ефекту IKEA», STEM, цифрових сервісів (Miro, Padlet, веб-квестів).	Усвідомлення власної унікальності; розроблення авторських метод-комплексів з урахуванням психотипів за Кейрсі (SJ, NT, NF, SP); створення е-портфоліо.	Установка «викладач як кар'єрний фасилітатор»; системне кар'єрне менторство з урахуванням психотипів учнів; проведення професійних проб і бінарних занять.	Трансформація в інтернальний локус контролю; зміцнення самозарадності; практики автодидактики та рефлексія досвіду; опанування технік самодопомоги; участь у мережових спільнотах; проектування дорожньої карти професійного розвитку.

Сформована прогностична система рекомендацій забезпечує цілісну, багаторівневу трансформацію професійної позиції викладача ЗПО: від реактивного виживання й пасивного виконання зовнішніх директив до свідомого авторства, проактивності та самозарадності в освітньо-дидактичній, методичній, профорієнтаційній та особистісно-професійній сферах діяльності. Синергія нормативно-правового забезпечення на державному рівні, мотиваційного середовища в закладі освіти й діяльності методичних комісій, а також формування суб'єктності, проактивності і самозарадності викладача не лише гарантує сталість функціонування внутрішньої системи забезпечення якості професійної освіти в період криз, а й сприяє становленню педагога як агента змін – вагомому рушія соціогуманітарного розвитку та повоєнної відбудови України.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Розроблено та теоретично обґрунтовано метафоричну модель фасилітації розвитку агентності викладача, в основу якої покладено ідею переходу особистості від позиції «жертви обставин» до ролі «агента змін». Модель базується на концептуальних ідеях становлення «Лицаря агентності» та містить три вектори внутрішньої трансформації: «Щит» (суб'єктність) як фундамент архітектури успіху та відмежування від деструктивного впливу обставин; «Меч» (проактивність) як мистецтво випереджати зміни через повернення відчуття контролю; та «Опора» (самозарадність) як пошук внутрішнього компасу через актуалізацію прихованих ресурсів. Психологічний дизайн моделі синтезує принципи гештальтпсихології, теорію психологічних типів К. Юнга, концепцію локусу контролю та травмофокусний підхід, що забезпечує відновлення авторської позиції педагога в умовах кризового стану суспільства.

Спроектовано та впроваджено авторську програму тренінг-курсу «Професійна агентність сучасного викладача», спрямовану на комплексну психологічну підготовку освітян до реалізації авторських підходів у професійній діяльності. Програма (1 кредит ЄКТС) структурована за модульним принципом і базується на синергії травмофокусного і суб'єктно-продуктивного підходів. Висока методична ефективність запропонованого психологічного дизайну зумовлена синергією таких інструментів, як трансформаційна казка, кейс-стаді, веб-квест, асоціативні вправи та методи активізації творчої уяви, імітаційні ігри, міні-проекти, що в сукупності забезпечили умови для формування персонального «Маніфесту агентності» як стратегічного орієнтиру трансформації професійної позиції педагога: від стратегій реактивного виживання до свідомого авторства та проактивного проєктування освітніх змін. Дизайн курсу передбачає типологічну адаптивність, що дозволяє диференціювати психологічний вплив залежно від темпераментів за Д. Кейрсі (SJ, NT, NF, SP), забезпечуючи кожному учаснику безпечний простір.

Емпірично доведено високу ефективність реалізації запропонованого психологічного дизайну шляхом міжгрупового порівняння показників контрольної та експериментальної груп. Результати статистичної перевірки за допомогою *U*-критерію Манна-Вітні підтвердили значущість розбіжностей за всіма ключовими параметрами. Зокрема, в експериментальній групі зафіксовано виразну перевагу за високим рівнем суб'єктності (52% проти 20% у КГ), проактивності (48% проти 16%) та самозарадності (60% проти 24%). Зіставлення результатів за методикою РСК виявило суттєве зміцнення інтернальності учасників ЕГ, особливо у сфері виробничих відносин (40% високого рівня проти 10,8% у КГ). Поведінкові маркери також підтвердили дієвість програми: частка викладачів ЕГ, які останнім часом активно ініціювали зміни в діяльності, є у 2,5 рази вищою, ніж у КГ.

Обґрунтовано прогностичний комплекс рекомендацій щодо розвитку професійної агентності викладачів ЗПО в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України. Запропоновано трирівневу вертикаль реалізації рекомендацій, що охоплює соціально-державний (макрорівень), інституційний (мезорівень) та суб'єктно-професійний (мікрорівень) виміри. На макрорівні визначено нормативно-правові гарантії розширення академічної автономії педагога та підтримки освітян. На мезорівні управлінську стратегію спрямовано на розбудову Центрів кар'єри як осередків агентності, створення гнучких міждисциплінарних спільнот та партнерство з регіональним бізнесом і громадами. На мікрорівні забезпечується інтеграція внутрішньої позиції викладача з його практичною діяльністю на засадах інтернальності, самозарадності та рефлексивності. Зміст рекомендацій деталізовано за такими векторами діяльності педагога: освітньо-дидактичному (практико-орієнтоване навчання, STEM-підходи, цифрові сервіси); методичному (авторські розробки, спецкурси, е-портфоліо); профорієнтаційно-кар'єрному (позиція «викладач як кар'єрний фасилітатор», менторство, урахування потреб ринку праці); професійно-розвивальному (автодидактика, рефлексія, техніки самопомогі, проєктування персональної дорожньої карти професійного розвитку).

Узагальнення результатів дослідження дає наукові підстави стверджувати, що впроваджений психологічний супровід забезпечує якісну трансформацію особистості викладача, конвертуючи метафоричний досвід тренінгу у реальні поведінкові стратегії. Це дозволяє педагогам подолати стан «навченої безпорадності», відновити відчуття власної дієвості та перейти від адаптивного виживання до свідомого авторства та проактивного проєктування інноваційного освітнього середовища.

ВИСНОВКИ

На основі здійсненого теоретичного аналізу, результатів емпіричного вивчення стану професійної агентності викладачів закладів професійної освіти та апробації авторської моделі фасилітації розвитку агентності викладача у кризових ситуаціях сформульовано такі загальні висновки відповідно до поставлених завдань.

1. З'ясовано, що професійна агентність є багатогранним «парасольковим» концептом, який у науковій парадигмі еволюціонував від опису окремих автономних дій до розуміння її як інтегральної характеристики особистості, що виявляється у здатності свідомо впливати на професійні обставини. Агентність педагогічного працівника визначено як інтегральну професійно-особистісну характеристику, яка виявляється у здатності до усвідомленого та проактивного впливу на освітній процес, перетворенні професійного середовища на засадах суб'єктності та самозарадності, що реалізується через партнерське ставлення до здобувачів освіти як до активних суб'єктів власного навчання та спрямоване на забезпечення високої якості їхньої підготовки і майбутнього кар'єрного успіху. Обґрунтовано трикомпонентну структуру агентності, яка включає: суб'єктність (ціннісне ядро та авторська позиція), проактивність (здатність до випереджальної дії та ініціативи) та самозарадність (регулятивний механізм впевненості у подоланні труднощів). Життєздатність цієї структури забезпечується її розгортанням у часі через ретроспективний (рефлексія досвіду), оперативний (дія «тут і зараз») та проєктивний (стратегічне моделювання) виміри.

2. Експериментально досліджено стан професійної агентності викладачів ЗПО та її психологічні детермінанти. На констатувальному етапі дослідження емпірично встановлено, що агентність більшості викладачів має переважно адаптивний характер (достатній рівень – 59,5%). Виявлено феномен «адаптивної надійності»: педагоги демонструють високу здатність «тримати удар» у кризових умовах (самозарадність), проте виявляють значний дефіцит проактивності, що вказує на домінування реактивних стратегій поведінки. Психологічний профіль вибірки характеризується домінуванням темпераменту

«Стражників» (SJ – 52,7%), орієнтованих на стабільність та регламенти. Статистично підтверджено позитивний кореляційний зв'язок між інтернальним локусом контролю та рівнем агентності ($r = 0,21$), що доводить роль внутрішньої відповідальності як фундаменту суб'єктної позиції. Водночас зафіксовано глибоку екстернальність педагогів саме у професійній сфері (71,6% низької інтернальності), що створює бар'єр для проактивних змін. Високий рівень зацікавленості викладачів у тренінг-курсі з розвитку агентності (82,4%) підтвердив наявність стійкого внутрішнього запиту на таку підтримку задля відновлення авторської позиції у професії та житті. Визначено, що в умовах воєнного стану викладачі ЗПО потребують системного супроводу для подолання ризику «навченої безпорадності» та відновлення суб'єктності, яка часто нівелюється під тиском травматичних подій.

3. Спроектовано метафоричну модель фасилітації розвитку агентності викладача («Лицар агентності»), яка базується на трьох векторах внутрішньої трансформації: «Щит» (суб'єктність) – відмежування власного «Я» від деструктивного впливу обставин; «Меч» (проактивність) – повернення відчуття контролю через випереджальну дію; «Опора» (самозарадність) – стабілізація через актуалізацію прихованих ресурсів. Психологічний дизайн супроводу ґрунтується на синергії травмофокусного і суб'єктно-продуктивного підходів. Ключовою ознакою дизайну є його типологічна адаптивність, що передбачає диференційований вплив залежно від психотипів за Д. Кейрсі. Психологічний супровід у межах запропонованого дизайну реалізується через три взаємопов'язані форми: індивідуальну підтримку, що забезпечує типологічну адаптивність впливу для різних категорій педагогів («Стражників», «Раціоналів», «Ідеалістів», «Майстрів»); саморозвиток, що розглядається як етичний обов'язок фахівця і передбачає роботу з рефлексивним моніторингом та власним емоційним «Щитом»; та тренінговий супровід, який визначено домінуючою формою розвитку агентності. Такий комплексний підхід дозволяє викладачеві рефлексувати себе не просто виконавцем програм, а повноцінним автором власного професійного шляху, здатним трансформувати позицію «жертви обставин» у позицію «агента змін».

На основі розробленої моделі реалізовано авторську тренінгову програму «Професійна агентність сучасного викладача» (обсягом 1 кредит ЄКТС), що забезпечила підготовку освітян до впровадження авторських стратегій у практичну діяльність через арсенал інструментів – від трансформаційної казки та кейс-стаді до веб-квестів, імітаційних ігор та формування «Маніфесту агентності». Ефективність впровадженої моделі отримала емпіричне підтвердження через результати міжгрупового порівняння. Статистична обробка даних за допомогою *U*-критерію Манна – Вітні засвідчила значущість розбіжностей між контрольною (КГ) та експериментальною (ЕГ) групами. В експериментальній групі зафіксовано якісну перевагу за високим рівнем: суб'єктності (52% в ЕГ проти 20% у КГ), проактивності (48% проти 16%), самозарадності (60% проти 24%) та загальної агентності (56% проти 20%). Аналіз за методикою РСК засвідчив міцність інтернальних установок учасників ЕГ у сфері виробничих відносин (40% високого рівня проти 12% у КГ). Частка викладачів ЕГ, які є ініціаторами змін у професійній діяльності, виявилася у 2,5 раза вищою, ніж у КГ.

4. Розроблено прогностичний комплекс рекомендацій щодо розвитку професійної агентності викладачів ЗПО у кризових ситуаціях. Комплекс забезпечує трансформацію позиції педагога від пасивного виконання директив до свідомого авторства та самозарадності на основі синергії трьох ієрархічних рівнів: соціально-державного (нормативно-правові гарантії та розширення автономії), інституційного (розбудова Центрів кар'єри, міждисциплінарних спільнот і корпоративної культури безпеки) та суб'єктно-професійного (формування інтернального локусу контролю, практики автодидактики й проєктування дорожньої карти розвитку) у межах освітньо-дидактичного, методичного, профорієнтаційно-кар'єрного та професійно-розвивального векторів.

Узагальнення результатів дослідження засвідчує досягнення поставленої мети. Теоретичне визначення структури агентності викладачів ЗПО, проєктування моделі фасилітації її розвитку у кризових ситуаціях та експериментальна перевірка дієвості моделі довели психолого-педагогічну цінність розробленого концепту.

Практична реалізація тренінг-курсу з розвитку агентності педагогів забезпечила конвертацію набутого метафоричного досвіду у сталі стратегії суб'єктної дії, що уможливило успішне подолання педагогами феномену «навченої безпорадності», відновлення відчуття власної спроможності та перехід від пасивного пристосування до свідомого авторства й проактивності. Розроблений прогностичний комплекс рекомендацій є підґрунтям для впровадження здобутих результатів у систему професійного розвитку педагогічних працівників закладів професійної освіти України.

Отримані результати не вичерпують усіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленим вивченням психологічних механізмів фасилітації агентності з урахуванням типологічних особливостей педагогів, а також розробленням диференційованих траєкторій супроводу викладачів із високим рівнем екстернальності. Важливим напрямом є оцінювання стійкості сформованих проактивних стратегій у довготривалій перспективі та вивчення їхнього опосередкованого впливу на успішність навчання, професійне становлення й кар'єрний старт здобувачів освіти. Науково-прикладну цінність матиме обґрунтування організаційно-методичних засад інтеграції розробленої моделі в систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників та діяльність центрів кар'єри. Перспективними є також адаптація й апробація концепції агентності в інших ланках освіти – загальній середній, фаховій передвищій та вищій, а також теоретичне й емпіричне осмислення трансформації суб'єктності педагогів у контексті повоєнного відновлення та подальшої модернізації освітньої системи України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Алексеева, С. В., Гриценко, І. А., Закатнов, Д. О., Кузьмінська, Л. Д., & Орлов, В. Ф. (2019). *Психолого-педагогічні тренінги у системі консультування з професійної кар'єри учнів професійно-технічних навчальних закладів: навчальний посібник* (Д. О. Закатнов, Ред.). Полісся. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717525/>
- Артюшина, М. В., & Романова, Г. М. (Уклад.). (2001). *Індивідуально-типологічні риси особистості й ефективність діяльності: Метод. рек. до практичних занять з курсу «Психологія діяльності і навчальний менеджмент»*. КНЕУ.
- Базиль, Л. О., Єршова, Л. М., Орлов, В. Ф., Ваніна, Н. М., Гриценко, І. А., Закатнов, Д. О., & Байдулін, В. Б. (2025). *Професійна орієнтація та консультування з кар'єри здобувачів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти: методичний посібник* (Д. О. Закатнов, ред.). Інститут професійної освіти НАПН України. <https://doi.org/10.32835/978-617-8167-31-8/2025>
- Березівська, Л. Д. (2025). Історія освіти як засіб збереження історичної пам'яті та утвердження української національної ідентичності у майбутніх педагогів: Наукова доповідь на методологічному семінарі 'Стратегічні орієнтири та інноваційні практики утвердження української національної ідентичності в умовах воєнного стану', 3 квітня 2025 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 7(1), 1–4. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7119>
- Войтко, В. (2025). Казка як інструмент психологічної підтримки у кризові часи. *Академічні візії*, (49). <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2916>
- Вознюк, О. В. (2011). Синергетичний підхід до професійно-педагогічної підготовки творчого вчителя. У О. А. Дубасенюк (Ред.), *Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія* (с. 280–300). Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

- Герлянд, Т. М., Кулалаєва, Н. В., Пащенко, Т. М., Романова, Г. М., & Романов, Л. А. (2016). *Вебквест у професійному навчанні: Методичні рекомендації* (Т. М. Герлянд, Ред.). ІПТО НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712105/1/Веб-квест.doc.pdf>
- Єршова, Л. М. (2024). Самозарадність фахівця як фактор розвитку молодіжного підприємництва і повоєнного відновлення України. У В. О. Радкевич (Ред.), *Інноваційна професійна освіта*, 1(14). Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання (с. 149–151). <https://conference.ivet.edu.ua/index.php/1/uk/issue/view/16/31>
- Закатнов, Д. О., Алексєєва, С. В., Величко, Н. О., Єршова, Л. М., Кузьмінська, Л. Д., Лозовецька, В. Т., & Орлов, В. Ф. (2019). *Система консультування з професійної кар'єри учнів професійно-технічних навчальних закладів: монографія*. Полісся. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717388/>
- Закатнов, Д. О. (2012). *Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення: Монографія*. Педагогічна думка. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2192/1/монографія_Технології_професійного_самовизначення.pdf.
- Закон України. (2017). *Про освіту*. № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Закон України. (2019). *Про фахову передвищу освіту*. № 2745-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>
- Закон України. (2025). *Про професійну освіту*. № 4574-IX (у редакції від 01.03.2026). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text>
- Кабінет Міністрів України. (2019). *Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників* (Постанова № 800). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF>
- Карамушка, Л. М. (2022). *Психологічні тренінги для підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій (реалізація технологічного підходу)* [Навчальний посібник]. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731260/1/Karamushka_NP_1_first.pdf

- Кириченко, М., & Просіна, О. (2022). Синергетичний підхід до конструювання технологій управління професійним розвитком педагогічних працівників в умовах відкритої освіти. У І. Воротнікова (Ред.), *Дистанційне та змішане навчання як засіб реалізації індивідуальної траєкторії професійного зростання педагога: Монографія* (с. 12–26). Університет імені Бориса Грінченка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730383>
- Кириченко, Т. В. (2017). Локус контролю як механізм розвитку саморегуляції у майбутніх учителів. *Молодий вчений*, (6), 326–329. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/6/74.pdf
- Климчук, В. О. (2009). *Математичні методи у психології: Навчальний посібник*. Освіта України.
- Козаков, В. А. (1999). *Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Підруч. У 2-х ч. – Ч. 1. Психологія суб'єкта діяльності*. КНЕУ.
- Кремень, В. Г. (2023). Підготовка вчителя: виклики і відповіді: За результатами наукової доповіді на засіданні Стратегічної сесії керівників закладів вищої освіти, 1 березня 2023 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 5(1), 1–6. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5104>
- Лушин, П. В., & Сухенко, Я. В. (2018). Екофасилітативні картки: «мануал» до супроводу індивідуальних освітніх траєкторій психолога-консультанта. *Проблеми сучасної психології*, 1(13), 84–90. <https://lib.iitta.gov.ua/713415/>
- Лушин, П. В., Сухенко, Я. В., Хілько, С. О., & Шевченко, С. В. (2020). *Мануал до атестації здобувачів вищої освіти бакалаврського та магістерського рівнів зі спеціальності 053 «Психологія»*. ДЗВО «Університет менеджменту освіти.

- Міністерство освіти і науки України. (2021). *Про затвердження Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах професійної (професійно-технічної) освіти* (Наказ № 509 від 06 травня 2021 р.). <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-z-pitan-formuvannya-vnutrishnoyi-sistemi-zabezpechennya-yakosti-osviti-u-zakladah-profesijnoy-profesijno-tehnicnoy-osviti>
- Ничкало, Н. Г. (2020). Наукове забезпечення розвитку освіти дорослих в Україні: Наукова доповідь на загальних зборах НАПН України 20 листопада 2020 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(2), 1–14. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-1-1>
- Пахомов, І. В. (2026). Психологічні особливості соціальної відповідальності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти. У *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в ХХІ столітті: монографія* (с. 136–150). Міжнар. наук. журнал «Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в ХХІ столітті». <https://doi.org/10.58962/2708-4809.SIUTY.2026.14>
- Пригодій, М. А. (2025). Науково-методичне забезпечення впровадження штучного інтелекту у систему професійної освіти: Наукова доповідь на загальних зборах НАПН України «Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект в сучасному освітньому просторі», 21 листопада 2025 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 7(2), 1–5. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7226>
- Радкевич, В. О. (2024). Науково-методичне забезпечення професійної і фахової передвищої освіти в умовах воєнного стану: За результатами наукової доповіді на XVII Всеукраїнській науково-практичній конференції, 26 лютого – 7 березня 2024 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 6(1), 1–14. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6110>

- Романова, Г. М. (2023). Розвиток суб'єктності викладача у дидактичному проектуванні. У Л. М. Сергєєва, Н. П. Муранова, С. М. Микитюк та ін. (Ред.), *Професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти: методичний посібник*. Видавничий дім «Букрек». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738913/3/%21%21%21%20МЕТОД.%20Посібник%20.pdf>
- Романова, Г. М. (2011). Суб'єктно-продуктивний підхід у підготовці викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 59, 93–97.
- Романова, Г. М. (2012). *Теорія і практика підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій* [Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук, Житомирський державний університет імені Івана Франка]. <https://eprints.zu.edu.ua/8193/>
- Романова, Г. (2025а). Ефект ІКЕА як засіб розвитку агентності майбутніх докторів філософії зі спеціальності «Професійна освіта». У В. О. Радкевич та Г. М. Романова (Ред.), *Інноваційна професійна освіта*, 3(24). *Модернізація освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти в контексті глобальних і національних викликів: матеріали VII Всеукраїнського науково-практичного семінару* (С. 78–83). ІПО НАПН України. <https://conference.ivet.edu.ua/index.php/1/uk/issue/view/26/32>
- Романова, Г. М. (2025b). Агентність педагога у професійній орієнтації та консультуванні з кар'єри здобувачів професійної та фахової передвищої освіти. У В. О. Радкевич & М. А. Пригодій (Ред.), *Інноваційна професійна освіта: матеріали XX Всеукраїнської науково-практичної (звітної) конференції «Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання»* (Вип. 4 (25), с. 361–365). ІПО НАПН України. <https://doi.org/10.32835/2786-619X/2025/4.25>; <https://conference.ivet.edu.ua/index.php/1/uk/issue/view/27>
- Роменець, В. А. (2006). Вчинок і постання канонічної психології. У В. О. Татенко, В.А. Роменець (За заг. ред.), *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* (С. 11–36). Либідь.

- Семиченко, В. (2018). Проблема формування ключових компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх практичних психологів. *Proceedings of the National Aviation University. Series: Pedagogy, Psychology*, 13, 145–151. <https://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/13419>
- Сисоєва, С. О. (2006). *Основи педагогічної творчості*. Міленіум. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7585/1/Сисоєва%20Пед%20творч.PDF>
- Сухенко, Я. В. (2022). *Методичні рекомендації до курсу «Прикладні проблеми експериментальної психології» освітньо-професійної програми «Психологія» для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»*. ДЗВО «УМО».
- Панок, В. Г., & Рудь, Г. В. (2006). *Психологія життєвого шляху особистості: Монографія*. Ніка-Центр. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724267/1/Психологія%20життєвого%20шляху%20особистості.pdf>
- Татенко, В. О. (2017). *Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір: монографія*. Міленіум. <https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2020/04/monTatenko-2017.pdf>
- Чепелева, Н. В. (Ред.). (2013). *Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості: Монографія*. Імекс-ЛТД. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1564/1/Chepeleva_860-end.pdf
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman. <https://archive.org/details/selfefficacyexer0000band/page/n9/mode/2up>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The Proactive Component of Organizational Behavior: A Measure and Correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103–118. <https://doi.org/10.1002/job.4030140202>

- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Cottle, T. J. (1976). *Perceiving time: A psychological study with men and women*. Wiley.
- Cottle, T. J., & Klineberg, S. L. (1974). *The present of things future: Explorations of time in human experience*. The Free Press.
- Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- Didkovska, L. (2025). Traumafocused approach to teacher training in the context of global challenges. *Professional Pedagogics*, 2(31), 220–226. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2025.31.220-226>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- European Commission. (2021). *Digital education action plan: policy background*. European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>
- European Commission. (2026). *European Quality Assurance in Vocational Education and Training (EQAVET)*. https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/skills-and-qualifications/working-together/eqavet-european-quality-assurance-vocational-education-and-training_en?prefLang=fr
- Goller, M., & Paloniemi, S. (Eds.). (2017). *Agency at Work: Professional and Practice-based Learning*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-60943-0>

- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., & Eteläpelto, A. (2017). The Reciprocal Relationship Between Emotions and Agency in the Workplace. In *Agency at Work* (pp. 141–167). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60943-0_9
- Jung, C. G. (1953). *Psychological types: Or, the psychology of individuation* (H. G. Baynes, Trans.). Pantheon Books. (Original work published 1921) <https://ia601300.us.archive.org/30/items/Vol06PsychologicalTypes/Vol%2006%20Psychological%20Types.pdf>
- Jung, C. G. (1969). *The archetypes and the collective unconscious* (2nd ed., R. F. C. Hull, Trans.; Vol. 9, Part 1). Princeton University Press. https://www.jungiananalysts.org.uk/wp-content/uploads/2018/07/C.-G.-Jung-Collected-Works-Volume-9i_-The-Archetypes-of-the-Collective-Unconscious.pdf
- Keirsey, D. (1998). *Please Understand Me II: Temperament, Character, Intelligence*. Prometheus Nemesis Book Company. <https://archive.org/details/pleaseunderstand02keir/page/n5/mode/2up>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36–49. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>
- Norton, M. I., Mochon, D., & Ariely, D. (2011). *The “IKEA Effect”: When labor leads to love* (Working Paper No. 11-091). Harvard Business School. <https://www.hbs.edu/ris/Publication%20Files/11-091.pdf>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/position-paper/PositionPaper.pdf>
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching*, 21(6), 759–778. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332>

- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781474219426>
- Romanova, G. (2026a). The concept of teacher agency in professional orientation of Vocational and Professional pre-higher education students. *Role of Science and Education in Sustainable Development: Conference Proceedings of 5th International Scientific Conference, the Academy of Silesia* (pp. 128–131). Katowice, Poland. http://www.wydawnictwo.wst.pl/oferta_wydawnicza_oraz_zakup_publicacji/wydawnictwa/role_of_science_and_education_in_sustainable_development_rsesd2026/153
- Romanova, H. (2026b). Development of teacher agency as a factor in the internal quality assurance of Vocational education and training. In Radkevych, V., & Pryhodii, M. (Eds.). (2026). *Quality assurance of vocational and professional pre-higher education in the context of contemporary challenges*, 187–200. Publishing House of University of Technology. <https://doi.org/10.54264/M060>; <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748821>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Quinn, R., & Carl, N. M. (2015). Teacher activist organizations and the development of professional agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 745–758. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044331>
- Stajkovic, A. D. (2006). Development of a core confidence-higher order construct. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1208–1224. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.6.1208>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://www.unesco.org/en/articles/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education>

- Vähäsantanen, K. (2013). *Vocational teachers' professional agency in the stream of change*. University of Jyväskylä.
https://www.academia.edu/66336971/Vocational_teachers_professional_agency_in_the_stream_of_change
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1–12.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник Д. Кейрсі

Keirsey, D. (1998)

Інструкція: Опитувальник містить 70 тверджень, кожне з яких має два варіанти – а і б. Ваше завдання - вибрати один з них. Майте на увазі, що обидва варіанти рівноцінні, не потрібно шукати якогось «більш правильного» з них, вибирайте той, який більше відповідає вашому поведінці, вашим уявленням про себе, вашим поглядам на життя.

1. У компанії (на вечірці) Ви:

- a) спілкуєтеся з багатьма, включаючи і незнайомих;*
- b) спілкуєтеся з деякими - Вашими знайомими.*

2. Ви людина скоріше:

- a) реалістична, чим схильна теоретизувати;*
- b) схильна теоретизувати, чим реалістична.*

3. Як Ви вважаєте, що гірше:

- a) «витати в хмарах»;*
- b) притримуватися утрової доріжки.*

4. Ви більш схильні впливу:

- a) принципів, законів;*
- b) емоцій, почуттів.*

5. Ви більш схильні:

- a) переконувати;*
- b) торкатися почуття.*

6. Ви віддаєте перевагу працювати:

- a) виконуючи все точно в термін;*
- b) не пов'язуючи себе визначеними термінами.*

7. Ви схильні робити вибір:

- a) досить обережно;*
- b) раптово, імпульсивно.*

8. У компанії (на вечірці) Ви:
- a) залишаєтеся допізна, не відчуваючи втоми;*
 - b) швидко втомлюєтеся і віддаєте перевагу піти раніш.*
9. Вас більш приваблюють:
- a) розсудливі люди;*
 - b) люди з багатою уявою.*
10. Вам цікавіше:
- a) те, що відбувається в дійсності;*
 - b) ті події, що можуть відбутися.*
11. Оцінюючи вчинки людей, Ви більше враховуєте:
- a) вимоги закону, чим обставин;*
 - b) обставини, чим вимоги закону.*
12. Звертаючись до інших, Ви схильні:
- a) додержуватися формальностей, етикету;*
 - b) виявляти свої особисті, індивідуальні якості.*
13. Ви людина скоріше:
- a) пунктуальна, точна;*
 - b) некваплива, повільна.*
14. Вас більше турбує необхідність:
- a) лишати справи незавершеними;*
 - b) неодмінно доводити усі справи до кінця.*
15. У колі знайомих Ви, як правило:
- a) у курсі подій, що там відбуваються;*
 - b) дізнаєтеся про новини з запізненням.*
16. Повсякденні справи Вам подобається робити:
- a) прийнятим способом;*
 - b) своїм оригінальним способом.*
17. Віддаєте перевагу таким письменникам, що:
- a) виражаються буквально, точно;*
 - b) користуються аналогіями, іномовленнями.*
18. Що Вас більше приваблює:
- a) стрункість думки;*
 - b) гармонія людських відносин.*

19. Ви відчуваєте себе більш впевнено:
a) у логічних умовиводах;
b) у практичних оцінках ситуації.
20. Ви віддаєте перевагу, коли справи:
a) вирішені й улаштовані;
b) не вирішені і поки не улагоджені.
21. Як, За вашою думкою, Ви людина скоріше:
a) серйозна, визначена;
b) безтурботна.
22. При телефонних розмовах Ви:
a) заздалегідь не продумуєте усе, що треба сказати;
b) подумки «репетуєте» те, що буде сказано.
23. Як Ви вважаєте, факти:
a) важливі самі по собі;
b) є проявом загальних закономірностей.
24. Фантазери, мрійники звичайно:
a) дратують Вас;
b) досить симпатичні Вам.
25. Ви частіше дієте як людина:
a) холоднокровна;
b) заповзятлива, гаряча.
26. Яким, За Вашою думкою, гірше бути:
a) несправедливим;
b) нещадним.
27. Звичайно Ви віддаєте перевагу діяти:
a) старанно оцінивши всі можливості;
b) покладаючись на волю випадку.
28. Вам приємніше:
a) купувати що-небудь;
b) мати можливість купити.
29. У компанії Ви, як правило:
a) першим заводите бесіду;
b) чекаєте, коли з Вами заговорять.

30. Здоровий глузд:
- a) рідко помиляється;*
 - b) часто потрапляє незручне положення.*
31. Дітям часто не вистачає:
- a) практичності;*
 - b) уяви.*
32. У прийнятті рішень Ви керуєтеся скоріше:
- a) прийнятими нормами;*
 - b) своїми почуттями, відчуттями.*
33. Ви людина скоріше:
- a) тверда, чим м'яка;*
 - b) м'яка, чим тверда.*
34. Що, За Вашою думкою, більше вражає:
- a) уміння методично організувати;*
 - b) уміння пристосуватися і задовольнятися досягнутим.*
35. Ви більше цінуєте:
- a) певність, закінченість;*
 - b) відкритість, багатоваріантність.*
36. Нові і нестандартні відношення з людьми:
- a) стимулюють, надають Вам енергії;*
 - b) стомлюють Вас.*
37. Ви частіше дієте як:
- a) людина практичного складу;*
 - b) людина оригінальна, незвична.*
38. Ви більш схильні:
- a) знаходити користь у відношеннях із людьми;*
 - b) розуміти думки і почуття інших.*
39. Що приносить Вам більше задоволення:
- a) ретельне і всебічне обговорення спірного питання;*
 - b) досягнення угоди з приводу спірного питання.*
40. Ви керуєтеся більш:
- a) розумом;*
 - b) велінням серця.*

41. Вам зручніше виконувати роботу:
- a) по попередній домовленості;*
 - b) надану випадково.*
42. Ви звичайно покладаєтеся на:
- a) організовано, упорядковано;*
 - b) випадково, несподівано.*
43. Ви віддаєте перевагу мати:
- a) багато друзів на нетривалий термін;*
 - b) декілька старих друзів.*
44. Ви керуєтеся більше:
- a) фактами, обставинами;*
 - b) загальними положеннями, принципами.*
45. Вас більше цікавлять:
- a) виробництво і збут продукції;*
 - b) проектування і дослідження.*
46. Що для вас буде більшим компліментом:
- a) «От дуже логічна людина»;*
 - b) «От людина, що тонко відчуває».*
47. Ви більш цінуєте в собі:
- a) незворушність;*
 - b) захопленість.*
48. Ви віддаєте перевагу висловлювати:
- a) остаточні і визначені твердження;*
 - b) попередні і неоднозначні твердження.*
49. Ви краще відчуваєте себе:
- a) після прийняття рішення;*
 - b) не обмежуючи себе рішеннями.*
50. Спілкуючись із незнайомими, Ви:
- a) легко зав'язуєте тривалі бесіди;*
 - b) не завжди знаходите спільні теми для розмови.*
51. Ви більше довіряєте:
- a) своєму досвіду;*
 - b) своїм передчуттям.*

52. Ви відчуваєте себе людиною:
- a) більш практичною, чим винахідливою;*
 - b) більш винахідливою, чим практичною.*
53. Хто заслуговує більшого схвалення:
- a) розважлива людина;*
 - b) людина, що сильно переживає.*
54. Ви більш схильні:
- a) бути прямим і неупередженим;*
 - b) співчувати людям.*
55. Що, За Вашою думкою, краще:
- a) засвідчитися, що усе підготовлено й улагоджено;*
 - b) надати подіям йти своєю чергою.*
56. Відношення між людьми повинні будуватися:
- a) на попередній взаємній домовленості;*
 - b) в залежності від обставин.*
57. Коли дзвонить телефон, Ви:
- a) намагаєтесь підійти першим;*
 - b) сподіваєтесь, що підійде хтось інший.*
58. Що Ви цінуєте в собі більше:
- a) розвинуте почуття реальності;*
 - b) палку уяву.*
59. Ви більше надаєте значення:
- a) тому, що сказано;*
 - b) тому, як сказано.*
60. Що виглядає більшою помилкою:
- a) зайва палкість, гарячність;*
 - b) надмірна об'єктивність, неупередженість.*
61. Ви в основному вважаєте себе:
- a) тверезим і практичним;*
 - b) серцевим і чуйним.*
62. Які ситуації подобаються Вам більше:
- a) регламентовані й упорядковані;*
 - b) неупорядковані і нерегламентовані.*

63. Ви людина скоріше:
- a) педантична, чим примхлива;*
 - b) примхлива, чим педантична.*
64. Ви частіше схильні:
- a) бути відкритим, доступним людям;*
 - b) бути стриманим, потайливим.*
65. У літературних творах Ви віддаєте перевагу:
- a) буквальності, конкретності;*
 - b) образності, переносним значенням.*
66. Що для Вас важче:
- a) знаходити спільну мову з іншими;*
 - b) використовувати інших у своїх інтересах.*
67. Чого б Ви собі більше побажали:
- a) ясності міркувань;*
 - b) уміння співчувати.*
68. Що гірше:
- a) бути невибагливим;*
 - b) бути зайво вибагливим.*
69. Ви віддаєте перевагу:
- a) запланованим подіям;*
 - b) незапланованим подіям.*
70. Ви схильні поводитись скоріше:
- a) обмірковано, чим імпульсивно;*
 - b) імпульсивно, чим обмірковано.*

Підрахунок результатів здійснюється за "ключем".

«Ключ»

№	Варіант	№	Варіант	№	Варіант	№	Варіант	№	Варіант	№	Варіант	№	Варіант
1		2		3		4		5		6		7	
8		9		10		11		12		13		14	
15		16		17		18		19		20		21	
22		23		24		25		26		27		28	
29		30		31		32		33		34		35	
36		37		38		39		40		41		42	
43		44		45		46		47		48		49	
50		51		52		53		54		55		56	
57		58		59		60		61		62		63	
64		65		66		67		68		69		70	
a =		a =				a =				a =			
b =		b =				b =				b =			
a > b = E		a > b = S				a > b = T				a > b = J			
a < b = I		a < b = N				a < b = F				a < b = P			

Розрахунок результатів проводиться сумуванням кількості відповідей а) чи б) у визначених колонках. Переважання певних відповідей свідчить про наявність відповідної типологічної риси особистості. В результаті ви отримаєте чотири літери, що позначають виявлений особистісний психологічний тип. Якщо кількість відповідей а та б однакова (тобто не виявилось схильності до якоїсь типологічної риси), пропонується прочитати описи обох психологічних типів і визнати вашим той тип, з яким більш схожі особливості вашого характеру. **Увага!** Типом особистості прийнято вважати той психологічний тип, в якому свій характер впізнається на 75 і більше відсотків.

**Опитувальник Дж. Ротера «Рівень суб'єктивного контролю»
(Rotter, 1966)**

Інструкція: Вам буде запропоновано 44 твердження, що стосуються різних сторін життя і ставлення до них. Оцініть, будь ласка, ступінь своєї згоди або незгоди з наведеними твердженнями за 6-бальною шкалою: -3 -2 -1 +1 +2 +3, від повного незгоди (-3) до повної згоди (+3). Іншими словами, поставте проти кожного твердження бал від одиниці до трійки з відповідним знаком «+» (згода) або «-» (незгода).

1. Просування по службі більше залежить від вдалого збігу обставин, ніж від здібностей і зусиль людини.
2. Більшість розлучень відбувається тому, що люди не захотіли пристосуватися одне до одного.
3. Хвороба - справа випадку, якщо вже судилося захворіти, то нічого не поробиш.
4. Люди опиняються самотніми через те, що самі не виявляють інтересу і дружелюбності до оточуючих.
5. Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння.
6. Марно докладати зусилля для того, щоб завоювати симпатії інших людей.
7. Зовнішні обставини, батьки і добробут впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки подружжя.
8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.
9. Як правило, керівництво виявляється більш ефективним, коли керівник повністю контролює дії підлеглих, а не покладається на їх самостійність.
10. Мої оцінки в школі, в інституті часто залежали від випадкових обставин (наприклад, настрою викладача) більше, ніж від моїх власних зусиль.
11. Коли я будую плани, то, загалом, вірю, що зможу здійснити їх.
12. Те, що багатьом людям здається удачею чи везінням, насправді є результатом довгих цілеспрямованих зусиль.

13. Думаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти здоров'ю, ніж лікарі і ліки.

14. Якщо люди не підходять один одному, то, як би вони не старалися, налагодити сімейне життя все одно не зможуть.

15. Те хороше, що я роблю, переважно гідно оцінюється іншими.

16. Люди виростають такими, якими їх виховують батьки.

17. Думаю, що випадок чи доля не грають важливої ролі в моєму житті.

18. Я не намагаюся планувати далеко вперед, тому що багато залежить від того, як складуться обставини.

19. Мої оцінки в школі більше залежали від моїх зусиль і рівня підготовленості.

20. У сімейних конфліктах я частіше відчуваю провину за собою, ніж за протилежною стороною.

21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.

22. Я надаю перевагу такому керівництву, при якому можна самостійно визначити, що і як робити.

23. Думаю, що мій спосіб життя жодною мірою не є причиною моїх хвороб.

24. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям добитися успіху у своїх справах.

25. Зрештою, за погане управління організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.

26. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити в сформованих обставинах.

27. Якщо я дуже захочу, то зможу привернути до себе майже кожного.

28. На підростаюче покоління впливає так багато обставин, що зусилля батьків щодо її виховання часто виявляються марними.

29. Те, що зі мною трапляється, це справа моїх власних рук.

30. Важко буває зрозуміти, чому керівники чинять саме так, а не інакше.

31. Людина, що не змогла добитися успіху у своїй роботі, швидше за все, не виявив достатньо зусиль.

32. Найчастіше я можу домогтися від членів моєї сім'ї того, що хочу.

33. В неприємностях і невдачах, які були в моєму житті, частіше були винні інші люди, ніж я сам.

34. Дитину завжди можна вберегти від простуди, якщо за ним стежити і правильно одягати.

35. У складних обставинах я вважаю за краще почекати, поки проблеми не вирішаться самі собою.

36. Успіх є результатом наполегливої праці і мало залежить від успіху чи везіння. 37. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від кого б то не було, залежить щастя моєї сім'ї.

38. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюсь одним людям і не подобаюсь іншим.

39. Я завжди віддаю перевагу приймати рішення і діяти самостійно, а не сподіватися на допомогу інших людей чи на долю.

40. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на всі його старання.

41. У сімейному житті бувають такі ситуації, які неможливо вирішити навіть при дуже сильному бажанні.

42. Здібні люди, які не змогли реалізувати свої можливості, мають звинувачувати в цьому лише себе.

43. Багато моїх успіхів були можливі тільки завдяки допомозі інших людей.

44. Більшість моїх невдач сталося від невміння, незнання чи ліні і мало що залежало від везіння чи невезіння.

Обробка результатів

Обробка результатів тесту включає кілька етапів. 1-й етап. Підрахунок «сирих» (попередніх) балів за шкалами.

Показники (шкали):

1. ІВ - шкала загальної інтернальності;
2. ІД - шкала інтернальності в області досягнень;
3. ІН - шкала інтернальності в області невдач;
4. ІС - шкала інтернальності в сімейних відносинах;
5. ІП - шкала інтернальності у виробничих відносинах;
6. ІМ - шкала інтернальності в області міжособистісних відносин;
7. ІЗ - шкала інтернальності стосовно здоров'я і хвороби.

Підрахуйте суму балів по кожній з семи шкал, при цьому питання, зазначені в стовпці «+», беруться з тим же знаком бала, а питання, зазначені в стовпці «-», змінюють знак бали на зворотний.

Процедура обробки результатів

Обробка первинних даних здійснюється шляхом зіставлення відповідей респондентів із «ключем» (табл. 1). Відповіді оцінюються за 6-бальною шкалою (від -3 до +3). Для отримання «сирих» балів (S) за кожною з 7 шкал використовується формула:

$$S = \sum(+)-\sum(-)$$

де $\sum(+)$ — сума балів за пунктами, що збігаються з інтервальними відповідями, а $\sum(-)$ — за тими, що відповідають екстервальним.

Таблиця 1

Ключ до опитувальника РСК

Шкала локусу контролю	Інтернальні відповіді (+)	Екстернальні відповіді (-)
Із (Загальна інтернальність)	2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 32, 34, 36, 38, 39, 41, 42, 44	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 31, 33, 35, 37, 40, 43
Ід (Сфера досягнень)	12, 15, 27, 32, 34, 36	1, 5, 6, 26, 30, 40
Ін (Сфера невдач)	2, 4, 20, 31, 42, 44	7, 24, 33, 38, 43
Іс (Сімейні стосунки)	16, 19, 23, 41	2, 14, 26, 37
Ів (Виробничі відносини)	19, 22, 25, 42	1, 10, 21, 35
Ім (Міжособистісні стосунки)	4, 11, 20, 28, 31, 43	3, 8, 18, 33, 37, 39
Ізн (Здоров'я та хвороби)	13, 34, 39	9, 21, 35

Інтерпретація результатів (Стени)

Для стандартизації результатів «сирі» бали переводяться у стени (від 1 до 10). Рівень інтернальності (агентності) визначається відповідно до нормативної шкали (табл. 2).

Таблиця 2

Інтерпретація рівнів суб'єктивного контролю

Діапазон (стени)	Рівень локусу контролю	Психологічна характеристика (в контексті агентності)
1 – 3	Низький (Екстернальність)	Особистість схильна приписувати відповідальність за події зовнішнім чинникам (долі, обставинам, іншим людям). Переважає «виконавська» позиція.
4 – 7	Середній (Змішаний)	Гнучкий тип контролю, за якого відповідальність розподіляється залежно від конкретної ситуації.
8 – 10	Високий (Інтернальність)	Переконання, що більшість важливих подій є результатом власної активності. Виражена суб'єктність та проактивність.

**Авторська експрес-методика діагностики
«Педагогічна агентність викладача»**

Інструкція: Прочитайте кожне твердження та оцініть, наскільки воно відповідає вашим звичним діям та думкам у професійній діяльності. Виберіть бал від 1 до 5, де:

- 5 – Завжди так / Цілком згоден(на)
- 4 – Частіше так, ніж ні / Згоден(на)
- 3 – Час від часу / Частково згоден(на)
- 2 – Рідко / Скоріше не згоден(на)
- 1 – Ніколи / Зовсім не згоден(на)

1. Я чітко усвідомлюю свої професійні цілі та цінності, керуючись ними у викладацькій діяльності.
2. Я відчуваю персональну відповідальність за освітні результати здобувачів освіти, їх професійне самовизначення та кар'єрний розвиток.
3. Я здатен/здатна самостійно приймати рішення щодо змісту та методів викладання, навіть якщо вони відрізняються від загальноприйнятих.
4. Я активно шукаю шляхи вдосконалення своєї професійної майстерності та розвитку як особистості.
5. Я розглядаю себе не просто як виконавця навчальних програм, а як творця освітнього процесу.
6. Я завчасно передбачаю можливі проблеми у навчальному процесі та планую дії для їх запобігання.
7. Замість того, щоб чекати вказівок, я сам/сама ініціюю нові ідеї та заходи, зокрема у сфері професійної орієнтації та кар'єрного консультування здобувачів освіти.
8. Навіть у складній ситуації я цілеспрямовано зосереджуюсь на діях, які залежать від мене, щоб знайти вихід.

9. Я регулярно аналізую свій досвід, щоб винести уроки та діяти ефективніше у майбутньому.
10. Я беру на себе відповідальність за результати своєї діяльності, незалежно від зовнішніх факторів.
11. Я впевнений/впевнена у своїх силах та здатності успішно впоратися з більшістю педагогічних завдань.
12. У складних ситуаціях я, як правило, знаходжу внутрішні ресурси (знання, навички, наполегливість), щоб рухатися далі.
13. Я впевнений/впевнена, що зможу знайти та ефективно застосувати необхідні ресурси (знання, допомогу колег) для подолання будь-якої складної педагогічної проблеми
14. Навіть після невдач я зберігаю віру у свою здатність навчатися та покращувати свої результати.
15. Я відчуваю себе компетентним/компетентною та здатним/здатною впроваджувати інновації у свою практику.

Ключ до визначення результатів

1. Оцінка окремих якостей:

Для кожної з трьох якостей підсумуйте бали за відповідними п'ятьма питаннями. Максимальна кількість балів за кожну якість – 25, мінімальна – 5.

- **Суб'єктність:** сума балів за питання 1-5.
- **Проактивність:** сума балів за питання 6-10.
- **Самозарадність:** сума балів за питання 11-15.

Рівні розвитку для кожної якості:

- **21-25 балів** – високий рівень
- **16-20 балів** – достатній рівень
- **11-15 балів** – середній рівень
- **5-10 балів** – низький рівень

2. Визначення загального рівня розвитку «Педагогічної агентності»:

Для оцінки загального рівня підсумуйте бали за всіма 15 питаннями. Максимальна кількість балів – 75, мінімальна – 15.

Інтервали для загального результату:

- **60-75 балів – Високий рівень педагогічної агентності.**
Характеристика: викладач є активним творцем освітнього процесу, постійно проявляє ініціативу, ефективно долає перешкоди, впевнений у своїх силах і здатний надихати інших.
- **45-59 балів – Достатній рівень педагогічної агентності.**
Характеристика: викладач переважно займає активну позицію, часто проявляє проактивність і загалом впевнений у своїх здібностях, але може потребувати додаткової підтримки або стимулів для розвитку певних аспектів.
- **30-44 бали – Середній рівень педагогічної агентності.**
Характеристика: Викладач усвідомлює свою роль, але його проактивність та впевненість у собі можуть бути ситуативними. Потребує розвитку навичок і посилення внутрішніх ресурсів для більш послідовної та ефективної діяльності.
- **15-29 балів – Низький рівень педагогічної агентності.**
Характеристика: Викладач часто займає реактивну позицію, відчуває невпевненість у своїх силах, рідко проявляє ініціативу. Потребує системної підтримки та цілеспрямованого розвитку всіх трьох якостей.

**Програма тренінг-курсу
«Професійна агентність сучасного викладача»**

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Центр психологічного супроводу діяльності педагогічних працівників
закладів професійної освіти
Центр професійного розвитку науково-педагогічних та педагогічних
працівників

**Програма тренінг-курсу
«Професійна агентність сучасного викладача»
для педагогічних і науково-педагогічних працівників
закладів професійної, фахової передвищої, вищої,
післядипломної освіти України**

Романова Г.М.,
доктор педагогічних наук,
професор, заступник директора з
науково-експериментальної роботи,
провідний науковий співробітник
відділу виховання і професійної
кар'єри

Київ – 2026

Романова Г. М. Професійна агентність сучасного викладача: програма тренінг-курсу для професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів професійної, фахової передвищої, вищої, післядипломної освіти України: Київ, 2026. 12 с.

Програма тренінг-курсу «Професійна агентність сучасного викладача» забезпечує психологічну підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів професійної, фахової передвищої, вищої, післядипломної освіти до реалізації авторських підходів у викладанні, зокрема, до освітнього дизайну на основі індивідуальних стилів педагогічної діяльності.

Програма репрезентує загальні цілі та завдання курсу, тематичний план і зміст навчання, особливості його організації та активізації, рекомендації щодо проведення тренінгових сесій, контролю та оцінювання результатів.

ЗМІСТ

Вступ до програми

Тематичний план тренінг-курсу

Зміст тренінг-курсу за темами

Плани тренінгових сесій

Висновки-рекомендації щодо проведення тренінг-курсу

Рекомендована література

ВСТУП ДО ПРОГРАМИ

У сучасному освітньому просторі, що постійно трансформується, професійна агентність педагога є ключовим ресурсом для ефективної адаптації, інноваційної діяльності та особистісного зростання. Призначенням тренінг-курсу «Професійна агентність сучасного викладача» є сприяння професійному розвитку педагогів, що може здійснюватися в ході підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів професійної, фахової передвищої, вищої, післядипломної освіти України. Робоча навчальна програма визначає загальні нормативні вимоги до змісту і методики організації процесу навчання з курсу.

Предметом тренінг-курсу є розвиток суб'єктності, проактивності і самозарадності викладачів, що виявляється в їхній інноваційній діяльності із розроблення і застосування технологій навчання і консультування студентів з кар'єри на основі індивідуальних стилів педагогічної діяльності.

Основу елементів бази знань даного курсу складають категорії та поняття, що розкривають специфіку індивідуально-стильового проєктування освітнього процесу, профоорієнтації і кар'єрного консультування студентів.

Загальна мета тренінгу: оволодіти знаннями і вміннями, набути здатності, що активізують суб'єктну позицію, проактивність і самозарадність у педагогічній діяльності. Зокрема,

знати:

- суть понять «агентність», «суб'єктність», «проактивність», «самозарадність»;
- індикатори прояву авторського підходу у викладанні;
- індивідуально-типологічні передумови розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності;
- особливості індивідуального стилю проєктування освітнього процесу;

вміти:

- визначати і аналізувати індивідуально-типологічні особливості суб'єктів освітнього процесу;
- застосовувати індивідуальний стиль діяльності в освітньому дизайні;
- враховувати індивідуальні стилі діяльності у груповій взаємодії з колегами;

розвинути установки до:

- усвідомлення індивідуально-психологічних чинників ефективності педагогічної діяльності;
- реалізації авторського підходу у викладанні;
- взаємодії з колегами щодо вдосконалення освітнього процесу в закладі.

Тренінгову форму обрано як таку, що найбільшою мірою відповідає особливостям навчання дорослих на основі інноваційно-орієнтованого та суб'єктно-продуктивного підходів.

Тренінг розрахований на 1 кредит ЄКТС (30 аудиторних годин по 6 год. на день протягом 5 днів, що може відбуватися як у режимі реального часу, так і онлайн, або в змішаному форматі).

Орієнтована кількість учасників 15-20 осіб.

Оснащення та матеріали для тренінгу включають необхідне технічне забезпечення (проектор, комп'ютери з інтернетом), матеріали для групової та індивідуальної роботи (фліпчарти, маркери, стікери, роздатковий матеріал, шаблони), психодіагностичні матеріали (бланки методик) та онлайн-ресурси/платформи (для веб-квестів, онлайн-дошок), що сприяє активному та інтерактивному навчанню.

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН ТРЕНІНГ-КУРСУ

Тема	Кількість годин
1. Викладач як суб'єкт педагогічної діяльності і агент освітніх змін	6
2. Індивідуально-типологічні особливості викладача й ефективність діяльності	6
3. Індивідуальні стилі освітнього дизайну	6
4. Інструменти творчої реалізації індивідуального стилю освітнього дизайну	6
5. Автодидактика і взаємодія в команді	6
РАЗОМ - 30 акад. год.	

ЗМІСТ ТРЕНІНГ-КУРСУ ЗА ТЕМАМИ

1. Викладач як суб'єкт педагогічної діяльності і агент освітніх змін

Сутність понять «агентність», «суб'єктність», «проактивність», «самозарадність», «авторський підхід у викладанні», «інноваційна діяльність», «особистісно-розвивальна технологія». Агентність педагога як синтез суб'єктності, проактивності, самозарадності, як здатність бути автономним, свідомим, відповідальним суб'єктом своєї діяльності. Студентоцентрованість і технологізація у реалізації педагогічної діяльності. Втілення інноваційно-зорієнтованого та суб'єктно продуктивного підходів у діяльності викладача. Зміст тренінг-курсу, форми, методи, правила та організаційні умови його проведення. Передбачені результати проходження тренінг-курсу.

2. Індивідуально-типологічні особливості викладача й ефективність діяльності

Типологічний підхід до особистості, індивідуально-типологічні особливості за К. Юнгом, скорочена типологія за Д. Керсі, діагностування типів особистості, типологічний портрет групи, опис діяльності за типологічними ознаками, тип особистості викладача як карта професійного розвитку.

3. Індивідуальні стилі освітнього дизайну

Індивідуальні стилі педагогічної діяльності, їх прояв у проєктуванні освітнього процесу. Індивідуально-стильове проєктування технологій навчання: конструктивна, діяльнісна, концептуальна і гуманістична стратегії. Психологічні умови проєктування особистісно-розвивальних технологій навчання.

4. Інструменти творчої реалізації індивідуального стилю освітнього дизайну

Творчість як основа освітнього дизайну. Розробка та застосування інтелект-карт, конструкторів занять, технологічних карт. Використання онлайн-дошок, е-портфоліо. Метафори і моделі.

5. Автодидактика і взаємодія в команді

Суть понять «автодидактика», «групова взаємодія». Психологічні умови ефективності командної роботи. Синергетичні ефекти групової взаємодії. Спільна проєктна діяльність викладачів. Заклад освіти як організація, яка навчається.

ПЛАНИ ТРЕНІНГОВИХ СЕСІЙ

Викладач як суб'єкт педагогічної діяльності і агент освітніх змін

(6 год / 270 хв.)

1. Вступний блок (40 хв.):

- Знайомство, моніторинг емоційного стану (10 хв.).
- Обговорення правил взаємодії та презентація курсу (20 хв.).
- Вправи на усвідомлення понять «агентність», «суб'єктність», «проактивність» (10 хв.).

2. Діагностично-інформаційний блок (40 хв.):

- Вхідна експрес-діагностика за методикою Г. Романової (20 хв.).
- Міні-лекція «Викладач як суб'єкт педагогічної діяльності» (20 хв.).

3. Арттерапевтичний блок: Методика «Трансформаційна казка» (80 хв.):

- Етапи: «Вхід у казку», «Казкове дзеркало», «Пошук скарбу», «Трансформація», «Вихід у реальність».

4. Аналітично-прикладний блок (90 хв.):

- Аналіз відеосюжетів з успішного педагогічного досвіду (30 хв.).
- Мозковий штурм «Чинники ефективного авторства у викладанні» (20 хв.).
- Робота в малих групах: презентація суб'єктності, проактивності, самозарадності як якостей педагогічної агентності (40 хв.).

5. Підсумковий блок (20 хв.):

- Індивідуальна та групова рефлексія.
- Моніторинг емоційного стану та подяка.

Індивідуально-типологічні особливості й ефективність діяльності

(6 год / 270 хв.)

1. Вступний блок (25 хв.):

- Привітання, моніторинг емоційного стану (5 хв.).
- Рекап «педагогічної агентності» та зв'язок з темою (10 хв.).
- Метафоричні вправи на усвідомлення типологічних особливостей (10 хв.).

2. Інформаційний блок: «Індивідуально-типологічні особливості викладачів і ефективність діяльності» (40 хв.):

- Концепція індивідуально-типологічних особливостей (ІТО) та їх вплив (20 хв.).
- Типологія особистості К. Г. Юнга в контексті педагогіки та зв'язок із суб'єктністю (20 хв.).

3. Діагностувальний блок: Визначення типу особистості та аналіз групи (45 хв.):

- Діагностика «Визначення типу особистості за типологією К. Юнга» (30хв.).
- Аналіз типологічної структури групи (15 хв.).

4. Практичний блок: Застосування типологічних моделей у викладанні (130 хв.):

- Аналіз ситуацій щодо прояву типологічних особливостей (45 хв.).
- Навчальна гра щодо застосування типологічних моделей у викладанні: вирішення проблем, аналіз об'єктів і явищ, послідовність передавання інформації (85 хв.).

5. Підсумковий блок: Прогнозування розвитку та рефлексія (30 хв.):

- Прогнозування векторів професійного розвитку на основі типів особистості (10 хв.).
- Рефлексія та інтеграція (10 хв.).
- Моніторинг емоційного стану (5 хв.).
- Завершення заняття, подяка (5 хв.).

Індивідуальні стилі освітнього дизайну (6 год / 270 хв.)

1. Вступний блок (25 хв.):

- Привітання, моніторинг емоційного стану (10 хв.).
- Рекап «педагогічної агентності» (суб'єктність, проактивність, самозарадність) (15 хв.).

2. Інформаційно-практичний блок «Індивідуальні стилі педагогічної діяльності та їх прояв у проєктуванні» (60 хв.):

- Поняття індивідуального стилю педагогічної діяльності (ІСПД) та його важливість (20 хв.).
- Прояв ІСПД у проєктуванні освітнього процесу (20 хв.).
- Кейс-стаді «Ефект ІКЕА» (20 хв.).

3. Інформаційно-практичний блок «Індивідуально-стильове проєктування навчальних технологій: основні стратегії» (65 хв.):

- Розгляд стратегій проєктування: конструктивна, діяльнісна, концептуальна, гуманістична (35 хв.).
- Аналіз відео щодо зв'язку кожної стратегії з розвитком суб'єктності, проактивності, самозарадності та педагогічної агентності (30 хв.).

4. Практичний блок: Проєктування особистісно-розвивальних технологій навчання (95 хв.):

- Гра «Продовження фантастичної історії» (45 хв.).
- Групова робота «Мій особистісно-розвивальний дизайн» (розробка фрагменту освітнього процесу) (50 хв.).

5. Підсумковий блок (25 хв.):

- Рефлексія «Мої інсайти щодо індивідуального стилю та педагогічної агентності» (15 хв.).
- Моніторинг емоційного стану (5 хв.).
- Завершення заняття, подяка (5 хв.).

Інструменти творчої реалізації індивідуального стилю освітнього дизайну (6 год / 270 хв.)

1. Вступний блок. Вітання, актуалізація та налаштування на творчість (40 хв.):

- Привітання учасників, моніторинг емоційного стану (10 хв.).
- Рекап «педагогічної агентності» (суб'єктність, проактивність, самозарадність): її прояви у творчості та дизайні (10 хв.).
- Коротка активізація творчої уяви (15 хв.).
- Обговорення очікувань (5 хв.).

2. Інформаційний блок: Основи освітнього дизайну та індивідуальний стиль (40 хв.):

- Освітній дизайн: Поняття, принципи, етапи (10 хв.).
- Індивідуальний стиль освітнього дизайну: Зв'язок з ІСПД, унікальний підхід викладача, що відображає його суб'єктність (10 хв.).
- Творчість в освіті, її важливість для агентності (10 хв.).
- Мозковий штурм «Скарбничка інструментів проєктування»: Збір ідей (10 хв.).

3. Практичний блок 1 «Візуальні та концептуальні інструменти дизайну» (80 хв.)

- Розроблення інтелект-карт до ключових понять тренінгу (Mind Maps): технологія та групова/індивідуальна розробка (40 хв.).
- Створення конструкторів і технологічних карт до особистісно -орієнтованого навчання: технологія та практична робота (40 хв.).
- Практичний блок 2: «Цифрові та рефлексивні інструменти дизайну» (80 хв.):
- Розроблення онлайн-дошок (наприклад, Miro, Jamboard, Mural, Padlet) для популяризації професійної агентності педагогів: огляд та практична робота (40 хв.).

- Аналіз е-портфоліо педагогів: Технологія та аналіз прикладів, дискусія (40 хв.).
4. Підсумковий блок: Рефлексія, інтеграція та подальші кроки (30 хв.)
- Рефлексія «Мої інсайти та інструменти»: Обговорення нових інструментів та планів інтеграції (10 хв.).
 - Релаксаційна вправа «Мудрець» (10 хв.).
 - Моніторинг емоційного стану (5 хв.).
 - Завершення заняття, подяка (5 хв.).

Автодидактика і взаємодія в команді (6 год / 270 хв.)

1. Вступний блок. Вітання, актуалізація, налаштування (30 хв.):
- Привітання учасників, моніторинг емоційного стану (5 хв.).
 - Рекап «педагогічної агентності» (суб'єктність, проактивність, самозарадність): її роль у самонавчанні та командній роботі (10 хв.).
 - Навчальна гра «Обери свою команду» (15 хв.).
2. Інформаційний блок: Автодидактика та її значення (40 хв.):
- Поняття автодидактики (авторство у викладанні і самонавчання), її принципи та переваги для сучасного викладача (20 хв.).
 - Вправи на усвідомлення понять (10 хв.).
 - Зв'язок автодидактики з суб'єктністю, проактивністю, самозарадністю (10 хв.).
3. Практичний блок 1: Веб-квест та командна взаємодія (80 хв.):
- Веб-квест «Золоте яблуко» (<https://q-golden-apple.blogspot.com/>) (55 хв.).
 - Презентації роботи команд, обговорення досвіду (25 хв.).
4. Практичний блок 2: Ефективність командної роботи та самозарадність (70 хв.):
- Аналіз відео щодо ефективних та неефективних моделей командної взаємодії (30 хв.).
 - Вправи на розвиток навичок ефективної комунікації у команді (40 хв.).

5. Діагностувальний блок (Вихідна експрес-діагностика за авторською методикою Г. Романової «Професійна агентність педагога») (20 хв.).

6. Підсумковий блок: Рефлексія та інтеграція (30 хв.):

- Підсумкова рефлексія: «Як автодидактика та ефективна командна взаємодія посилюють мою педагогічну агентність?» (10 хв.).
- Обговорення ключових інсайтів дня (5 хв.).
- Підведення загальних підсумків тренінгу (5 хв.).
- Моніторинг емоційного стану (5 хв.).
- Завершення заняття, подяка (5 хв.).

ВИСНОВКИ-РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНІНГУ

Тренінг-курс розроблено з урахуванням загального напрямку інновацій в освіті та принципів андрагогіки як науки про навчання дорослих. Тренінгова форма дозволяє будувати навчальну діяльність на основі власного досвіду слухачів, враховуючи їхні індивідуально-психологічні особливості та соціально-психологічні властивості груп. Такий режим забезпечує інтенсивне засвоєння необхідних вмінь через активну творчу діяльність – як індивідуальну, так і групову.

У ході тренінгу застосовується комплекс методів, що сприяють розвитку суб'єктності, проактивності та самозарадності викладача: інформаційно-презентативні: презентації, міні-лекції, бесіди, розповіді, покази, демонстрації, ілюстрації; алгоритмічно-дійові: мозкові штурми, дискусії, кейси, робота в малих групах, рольові та дидактичні ігри; самотійно-пошукові: робота з літературою, творчі роботи, проєктування.

Кожен тренінг включає такі структурні елементи:

- організаційні заходи: повідомлення теми, мети, плану, правил роботи;
- актуалізація опорних знань: обговорення досвіду слухачів, аналіз випереджувальних завдань;
- інформаційні блоки: надання теоретичного матеріалу;
- блоки практичних завдань: відпрацювання навичок;

- блоки активізації: цікаві факти, приклади, рекомендації, що стимулюють творчу реалізацію індивідуального стилю освітнього дизайну;
- зворотний зв'язок: обговорення результатів виконання завдань, загальний аналіз, презентації робіт слухачів, моніторинг емоційного стану.

Самостійна робота спрямована на поглиблення, узагальнення та прикладне застосування набутих знань і вмінь. Її ключовою метою є розробка або доповнення слухачем психологічної складової е-портфолію. Самостійна робота виконується протягом всього курсу, представляється в електронному вигляді та розміщується на сайті.

Рекомендується така структура е-портфолію, що відображає розвиток педагогічної агентності.

1. Презентаційний розділ: демонстрація особистісного змінювання та професійного зростання.
2. Діагностичні матеріали: результати самодіагностик (зокрема «Професійна агентність педагога») та їхній аналіз.
3. Колектор: методичні розробки, матеріали, досягнення, що ілюструють застосування інструментів творчої реалізації освітнього дизайну.

Процес підготовки психологічної складової е-портфолію передбачає дистанційне консультування з викладачами тренінг-курсу, що підтримує автодидактику та взаємодію в команді.

Після успішного проходження тренінгу слухачі отримують сертифікат про підвищення кваліфікації. Контроль та оцінювання здійснюється у форматі «зараховано з відзнакою», «зараховано», «не зараховано». Позитивна оцінка ґрунтується на систематичності роботи та активній участі в тренінгах (визначається на етапі підведення підсумків кожного заняття в ході спільного обговорення); розробленні або доповненні психологічної складової е-портфолію.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщенко, В. М., Артюшина, М. В., Герлянд, Т. М., Кулалаєва, Н. В., Романова, Г. М., та ін. (2019). *Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах: монографія* (Н. В. Кулалаєва, Ред.). «Полісся». <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718498>
2. Аніщенко, В. М., Глущенко, О. В., Кулалаєва, Н. В., Романова, Г. М., Шимановський, М. М., Кравець, С. Г., Пащенко, Т. М., Пятничук, Т. В., & Слатвінська, О. А. (2019). *Підготовка педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів до розроблення та застосування проектних технологій професійного навчання: тренінг курс: навчально-методичний посібник* (Г. М. Романова, Ред.). ІПТО НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718065/1/Посібник_педагога_.pdf
3. Герлянд, Т. М., Кулалаєва, Н. В., Пащенко, Т. М., Романова, Г. М., & Романов, Л. А. (2016). *Веб-квест у професійному навчанні: методичні рекомендації* (Т. М. Герлянд, Ред.). ІПТО НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712105/1/Веб-квест.doc.pdf>
4. Лузан, П. Г., Манько, В. М., Нестерова, Л. В., & Романова, Г. М. (2014). *Теорія і практика впровадження інноваційних технологій навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників: монографія* (Г. М. Романова, Ред.). ТОВ «НВП Поліграфсервіс». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8012/1/Теорія%20і%20практика%20вп%20ровадження_Романова.pdf
5. Романова, Г. (2025). Ефект ІКЕА як засіб розвитку суб'єктності майбутніх докторів філософії зі спеціальності «Професійна освіта». У В. О. Радкевич та Г. М. Романова (Ред.), *Інноваційна професійна освіта*, 3(24). *Модернізація освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти в контексті глобальних і національних викликів: матеріали VII Всеукраїнського науково-практичного семінару* (С. 78–83). ІПО НАПН України. <https://conference.ivet.edu.ua/index.php/1/uk/issue/view/26/32>

6. Романова, Г. М. (2009). *Підготовка викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій: монографія*. КНЕУ.
7. Романова, Г. М. (2023). Розвиток суб'єктності викладача у дидактичному проектуванні. У Л. М. Сергєєва, Н. П. Муранова, С. М. Микитюк (Ред.), *Професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти: методичний посібник*. Видавничий дім «Букрек». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738913/3/%21%21%21%20МЕТОД.%20Посібник%20.pdf>
8. Романова, Г. М., Артющина, М. В., Журавська, Л. М., Колесніченко, Л. А., та ін. (2008). *Психологія діяльності та навчальний менеджмент* (М. В. Артющина, Ред.). КНЕУ. <https://ir.kneu.edu.ua/items/a7379c35-0fdd-4dd6-93f8-bff5f25cd113>
9. Романова, Г. М., Артющина, М. В., Котикова, О. М., та ін. (2007). *Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі* (М. В. Артющина, О. М. Котикова, & Г. М. Романова, Ред.). КНЕУ. <https://ir.kneu.edu.ua/items/277fb3ce-71c9-4465-8168-ab3d90c8f7d2>
10. Романова, Г. М., Колесніченко, Л. А., Артющина, М. В., Котикова, О. М., та ін. (2008). *Психологія та педагогіка* (Л. А. Колесніченко, Ред.). КНЕУ. <https://ir.kneu.edu.ua/items/fe28b990-8e49-4737-bf84-13c07b6e7a72>
11. Романова, Г. М., Савенкова, Л. О., Артющина, М. В., та ін. (2011). *Формування психолого-педагогічної компетентності викладачів: тренінг курс для викладачів університету* (Л. О. Савенкова, & Г. М. Романова, Ред.). КНЕУ. <https://ir.kneu.edu.ua/items/35828f99-d4c0-4bfl-bd92-a1605ee3d233>
12. Татенко, В. О. (2017). *Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір: монографія*. Міленіум. <https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2020/04/monTatenko-2017.pdf>

13. Чепелєва, Н. В. (Ред.). (2013). *Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості: Монографія*. Імекс-ЛТД. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1564/1/Chepeleva_860-end.pdf
14. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
<https://archive.org/details/selfefficacyexer0000band/page/n9/mode/2up>
15. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
16. Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
17. Didkovska, L. (2025). Trauma-focused approach to teacher training in the context of global challenges. *Professional Pedagogics*, 2(31), 220–226.
<https://doi.org/10.32835/2707-3092.2025.31.220-226>
18. Goller, M., & Paloniemi, S. (Eds.). (2017). *Agency at Work: Professional and Practice-based Learning*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-60943-0>
19. Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1–12.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>

Наукове видання

Романова Г. М.

РОЗВИТОК АГЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ
ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

Монографія

Науковий редактор: Романова Г.М.

Технічний редактор: Майборода Л.А.

Дизайн обкладинки: Майборода Л.А.

(із використанням штучного інтелекту)

Підписано до друку 06.07.2026. Формат 60×84/16.

Папір офсетний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний.

Умов. друк. арк. 9. Наклад 300. Зам. 254.

Надруковано у «Видавництво Людмила»

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 5303 від 02.03.2017

«Видавництво Людмила». 03148, Київ, а/с 115

Тел./факс: +380504697485, 0683408332.

E-mail: lesya3000@ukr.net



Романова Ганна Миколаївна —

доктор педагогічних наук, професор,
заступник директора з науково-
експериментальної роботи Інституту
професійної освіти НАПН України.

Авторка близько 200 праць з теорії
та методики професійної освіти,
професійного розвитку педагогічних
і науково-педагогічних працівників,
науково-інформаційного супроводу
забезпечення якості освіти.

