

<https://doi.org/10.26565/2074-8167-2025-57-12>

УДК 378.046.4:371.13

Стойкова Вікторія Володимирівна

кандидат педагогічних наук, заступник директора з науково-педагогічної роботи

viktoriya.stoykova@moippo.mk.ua, <https://orcid.org/0000-0003-2862-1143>

Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

вул. Адміральська, 4-а, м. Миколаїв, Україна, 54001

АДАПТИВНА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ

У сучасних умовах глобальних трансформацій освітнього простору та стрімкого розвитку цифрового суспільства актуалізується проблема ефективності наявних моделей підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Традиційні лінійні системи, орієнтовані на епізодичне навчання та уніфіковані програми, демонструють свою неспроможність задовольнити індивідуальні запити фахівців і забезпечити швидку адаптацію до нових викликів. Постає суперечність між стандартизованою пропозицією освітніх послуг і потребою педагога у гнучкому, персоналізованому розвитку. Це зумовлює необхідність наукового переосмислення підходів до організації післядипломної освіти та переходу від директивного управління до створення адаптивних екосистем професійного зростання.

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню й опису структурно-функціональної моделі адаптивної системи професійного розвитку педагогів, яка інтегрує зовнішні умови освітнього середовища та внутрішні потреби фахівця для забезпечення його неперервного фахового вдосконалення.

Основні результати дослідження розкривають сутність адаптивного середовища як складної багатокомпонентної системи, що гармонізує процеси функціонування та розвитку. Детально схарактеризовано шість ключових компонентів цього середовища: архітектурний (ергономіка та зонування простору), матеріально-технічний (ресурсне забезпечення і цифровізація), навчально-методичний (контент і андрагогічні принципи), соціальний (культура взаємодії і горизонтальні зв'язки), психологічний (емоційний клімат та профілактика вигорання) та технологічний (сукупність інструментів розвитку). Особливу увагу приділено трансформації ролі педагога, який у цій системі постає не об'єктом впливу, а автодинамічним суб'єктом – агентом змін, здатним до самодіагностики, проєктування власної траєкторії та рефлексії.

Висновки засвідчують, що побудова адаптивної системи професійного розвитку є стратегічним завданням, реалізація якого потребує системного підходу до моделювання освітнього простору. Доведено, що така система дає змогу подолати розрив між формальним навчанням і реальною педагогічною практикою, сприяє розвитку професійної стійкості вчителів та підвищенню якості освіти загалом. Перспективи подальших розвідок вбачаються у розробленні діагностичного інструментарію для оцінювання ефективності кожного з компонентів адаптивного середовища.

Ключові слова: професійний розвиток педагогів; адаптивна система; освітнє середовище; післядипломна освіта; андрагогіка; розвиток персоналу; професійна агентність; інноваційні технології навчання.

Як цитувати: Стойкова В. В. Адаптивна система професійного розвитку педагогів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2025. № 57. С. 144–151. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2025-57-12>

In cites: Stoikova, V. (2025). Adaptive system of teacher professional development. *Scientific notes of the pedagogical department*, 57, 144–151. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2025-57-12> [in Ukrainian].

Постановка проблеми. У світовій практиці післядипломної педагогічної освіти все більше уваги приділяється розбудові нового покоління систем професійного розвитку, що змінюють традиційні стандартизовані моделі, які втрачають свою якість і ефективність у зв'язку зі стрімкими фундаментальними змінами освітнього ландшафту, інтеграцією професійного розвитку в щоденну практику, зважаючи на горизонтальні взаємодії з колегами і необхідність самостійного пошуку рішень різних педагогічних викликів, виникнення різноманітних неформальних професійних мереж і спільнот, в яких відбувається багатовекторна неформальна й формалізована міжсуб'єктна взаємодія [11; 19–20].

Водночас уявлення про професійний образ педагога XXI століття набуває нових рис. Зокрема, сучасні педагоги постають перед безпрецедентним рівнем вимог, обумовленим необхідністю організовувати освітній процес, відштовхуючись від профайлу учня – інформації, що визначає ідентичність окремого здобувача освіти; новими педагогічними ролями й завданнями та глобальною цифровою трансформацією освітніх процесів [3].

У таких умовах професійний розвиток педагогів стає не розкішшю, а вкрай важливою життєвою необхідністю [10]. Ключову роль системи післядипломної освіти підтверджено науковими дослідженнями, які довели пряму залежність і кореляцію між якістю освіти й такими показниками розвитку професійної компетентності як обсяг (повнота), системність, гнучкість, зміст, технологічність, практична спрямованість тощо. Наприклад, комплексний огляд одинадцяти прикладних дослідницьких проєктів [11], які було зосереджено на інноваційних моделях професійного розвитку вчителів у 41 країні світу, підтвердив суттєвий вплив професійного розвитку педагогів на такі показники: якісна зміна освітнього середовища, збільшення практик застосування партисипативних педагогічних технологій, підвищення інтересу й наполегливості учнів до предмета та підвищення результативності освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз міжнародних і вітчизняних наукових розвідок [3; 4; 9; 11], підкріплений багаторічним досвідом роботи в системі післядипломної педагогічної освіти, дає підстави стверджувати, що в нинішніх умовах розвитку освітніх систем, зокрема й системи післядипломної педагогічної освіти, постає потреба в заміні традиційних централізованих моделей професійного розвитку на нові адаптивні системи, які можуть підтри-

мати ініціативу «знизу» та інтегрувати різноманітні, локально створені форми професійного навчання в нове, більш складне мережеве середовище професійного розвитку, яке набуде якості своєрідної екосистеми та дозволить педагогам розвивати конкретні професійні компетентності для вирішення реальних проблем й адаптуватися до мінливих умов і вимог.

Це твердження засвідчують дослідження гнучких моделей професійного розвитку (Flexibly Adaptive Professional Development) [10]. Міжнародні дослідники наголошують, що успішний професійний розвиток потребує заміни уніфікованих тренінгів («one-size-fits-all») моделями, які дають змогу вчителям адаптувати зміст навчання до особливостей їхнього класу та освітнього середовища. Зокрема, доведено, що адаптивні моделі, які передбачають інтенсивну, але гнучку підтримку та формування професійних спільнот, є значно ефективнішими для впровадження інновацій (наприклад, STEM-технологій), ніж традиційні курси.

Метою нашого дослідження є обґрунтування ключових характеристик адаптивної системи професійного розвитку педагогів.

Реалізацію означеної мети спрямовували на вирішення таких завдань: сформулювати уявлення про орієнтовну архітектуру адаптивної системи професійного розвитку; визначити роль педагога в цій системі як ключового автономного суб'єкта; дослідити структуру та функції компонентів адаптивного середовища професійного розвитку педагога.

Виклад матеріалу дослідження і основні результати. Аналіз джерельної бази [2; 6; 11] дає можливість сформулювати загальне уявлення про адаптивну систему професійного розвитку педагогів як складне п'ятирівневе утворення. Кожен рівень має стійкі зв'язки і вплив на інші рівні, виконує свою функцію та впливає в цілому на середовище. Усі рівні разом створюють єдину екосистему для неперервного навчання й розвитку вчителя.

Перший рівень – особистісний або мікрорівень – розглядається як фундамент системи, що підтримує самоусвідомлення педагогом власних потреб і можливостей, сприяє розвитку адаптивних навичок та формує простір особистого благополуччя. Саме на цьому рівні педагог вчиться аналізувати власний досвід, виявляти сильні сторони та зони розвитку для власного професіоналізму, реагувати на виклики, ставити особисті цілі й взаємодіяти з індивідуальним та колективним «Я», а також управляти стресом й запобігати вигоранню. Ефективними видами діяльності на

особистісному рівні стануть ті, що сприятимуть реалізації визначених функцій, зокрема: створення персоналізованих програм розвитку, які відповідають конкретним потребам педагога; співпраця з більш досвідченими колегами для отримання підтримки та зворотного зв'язку (інтернатура, супервізія, наставництво, коучінг); започаткування невеликих дослідницьких проєктів у власному класі для поліпшення практики викладання; доступ до цифрових платформ, вебінарів та курсів для самостійного навчання.

Другий рівень – інституційний або рівень закладу освіти – створює сприятливе середовище для професійного зростання вчителів у межах закладу освіти, а саме: сприяє створенню атмосфери та культури співпраці, за якої спільне навчання й обмін досвідом є нормою; стимулює, заохочує та надає ресурси для розвитку особистої ініціативи (започаткування проєктів, мінідосліджень тощо). Також на цьому рівні організуються формальні й неформальні групи для спільного вирішення педагогічних завдань та відбувається впровадження нових педагогічних підходів і технологій в освітній процес. Серед ефективних заходів варто звернути увагу на регулярні зустрічі вчителів для обговорення кращих практик, аналізу результатів навчання, планування спільних дій і внутрішніх колаборацій, тренінгів та майстер-класів, дослідницьких проєктів.

Розширенню професійних спільнот та локальних мереж, дисемінації кращих педагогічних практик та інновацій сприяє третій – *регіональний рівень* або мезорівень. На цьому рівні забезпечують організаційну й методичну підтримку мережевих ініціатив, зокрема спільних проєктів (дослідницьких, інноваційних, інвестиційних тощо), формують освітні кластери / мережі, що працюють над удосконаленням викладання конкретного предмета чи галузі, надають консультаційні чи експертні послуги, допомагають подолати труднощі та вирішити проблеми.

На державному рівні (макрорівень) формується загальна освітня політика, створюються національні програми та надається легітимність ініціативам, що реалізуються на нижчих рівнях, стимулюється академічна свобода. Також цей рівень забезпечує створення інфраструктури підтримки, регулювання, оцінювання ефективності системи професійного розвитку та процесу її коригування.

Глобальний або міжнародний рівень забезпечує інтеграцію національної системи в міжнародний освітній простір, сприяючи обміну знаннями та кращими практиками на основі організації

міжнародної співпраці, зокрема участі у міжнародних проєктах, мережах і дослідженнях; проведення порівняльного аналізу та адаптації успішних моделей професійного розвитку з інших країн; відстеження світових тенденцій в освіті.

Важливою умовою адаптивності такої системи, на думку вчених [8], є визначальна роль самого педагога. Сучасний учитель має володіти здатністю до адаптивного лідерства, яке є неформальним процесом та реалізується ним самим. У цій ролі педагог виступає ініціатором, інноватором та організатором професійного розвитку, реагуючи на власні потреби, а також виклики, що постають як на локальному (у закладі освіти), так і на системному рівнях.

Отже, адаптивна система професійного розвитку є цілісним організмом, в якому особистісна ініціатива вчителя (адаптивне лідерство) підтримується на інституційному, регіональному та державному рівнях, а глобальний контекст надає орієнтири для її постійного вдосконалення. У такій системі монополією на професійний розвиток володіє сам фахівець, плануючи й обираючи зміст, провайдера, терміни та умови його реалізації.

Тепер педагог виконує водночас принаймні дві ролі: перша – суб'єкт навчальної діяльності; друга – суб'єкт андрагогічної діяльності. Така інтеграція ролей відповідає структурі автодинамічної системи саморозвитку педагога [2, с. 120–127], а сам педагог набуває якості ключового елемента адаптивної системи як «автодинамічний суб'єкт», який не лише споживає знання, а постає ініціатором власного розвитку. Цю тезу глибоко розроблено в сучасному науковому дискурсі про агентність учителя (Teacher Agency) [7, с. 725], яка є вирішальним фактором для стійких освітніх змін. Вчителі, які виявляють високий рівень агентності, здатні не просто імплементувати освітню політику, а й активно адаптувати, трансформувати або навіть критично переосмислювати її відповідно до потреб учнів.

Досліджуючи структуру автодинамічної системи саморозвитку, ми дійшли висновку, що вона містить чотири обов'язкових елементи: динамічна система; регулятор або передавальний пристрій; джерело зовнішньої енергії; зворотний зв'язок, який інформує регулятор про необхідність передачі нової порції енергії.

Розглянемо сутність кожного елемента докладніше. Динамічною системою (ДС) постає педагог як суб'єкт навчальної діяльності. Регулятор або передавальний пристрій (Р) – це мотиви, які спонукають педагога до самороз-

витку й самоосвіти. Джерело зовнішньої енергії (ДжЕ) розглядається у взаємозв'язку двох складників: педагога як суб'єкта андрагогічної діяльності та інформації, яку він добирає для засвоєння та яка формує новий професійний профіль педагога (знання, уміння, навички, особисті якості). Таке поєднання вважатимемо джерелом енергії, здатним сформувати новий складник компетентності, необхідної для якісного переходу педагога на новий енергетичний (професійний) рівень. Зворотним зв'язком (ЗЗ) вважатимемо комплекс потреб вищого рівня: потреби належності і причетності; потреби визнання і самоствердження; потреби самовираження. Ця група потреб виражається у бажанні бути впевненим, компетентним, конкурентоспроможним, отримувати визнання й повагу, виявляти креативність і самостійність у прийнятті рішень, доборі засобів тощо.

Водночас варто зазначити, що готовність педагогічних працівників до усвідомленого моделювання індивідуальної траєкторії професійного розвитку, менеджменту, саморефлексії й самооцінювання за результатами її реалізації потребує додаткової уваги як керівників закладів освіти, фахівців центрів професійного розвитку, так і самих педагогів. Підставами для такого висновку слугують результати щорічного моніторингу освітніх потреб педагогів Миколаївської області, який проводить Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти в лютому-березні – перед початком розроблення програм підвищення кваліфікації на наступний календарний рік. Розглянемо їх детальніше.

У 2025 році у дослідженні брали участь 2936 осіб (учителі базової та старшої школи – 1651 особа, учителі початкових класів, вихователі груп продовженого дня – 531 особа, керівники та заступники керівників закладів загальної середньої освіти – 378 осіб; вихователі закладів дошкільної освіти – 198 осіб, керівники та вихователі-методисти закладів дошкільної освіти – 79 осіб, психологи закладів загальної середньої та дошкільної освіти – 99 осіб) – загалом 28 категорій керівних та педагогічних кадрів закладів освіти Миколаївщини.

Завдяки значному абсолютному обсягу (2936 респондентів) та деталізованій стратифікації вибірки за 28 категоріями, результати опитування відображають широкий спектр освітніх потреб та мотивів, характерних для педагогічної спільноти загалом. Отже, зібрані дані є достатньо надійними для екстраполяції виявлених тенденцій на всю сукупність педаго-

гічних працівників області (12200 педагогічних працівників), оскільки інтереси та проблеми, висловлені у кожній представленій професійній групі, логічно поширюються на відповідні групи в усій області. Довірча ймовірність (точність) результатів становить 95 %, а довірчий інтервал (похибка) відповідей – $\pm 0,31$ %.

Загалом опитувальник містив 5 груп питань:

- Готовність до моделювання індивідуальної траєкторії професійного розвитку та обізнаність щодо нормативної бази й потенційних можливостей, якими можуть скористатися педагоги; сформованість навичок до самодіагностики, усвідомлення потреб; здатності проектувати очікувані результати, визначати SMART цілі.
- Мотивація, особиста зацікавленість та цінність професійного розвитку; розуміння та прогнозування викликів і бар'єрів у процесі досягнення очікуваних результатів; усвідомлення та здатність скористатися ресурсами підтримки й допомоги.
- Планування й реалізація запланованого; здатність до горизонтальної й вертикальної взаємодії в процесі професійного розвитку; використання можливостей супервізійної та інтервізійної підтримки й допомоги.
- Зміст та напрями професійного розвитку, яких потребують керівники і педагоги відповідно до державних професійних стандартів: «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти»; «Вчитель закладу загальної середньої освіти»; «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти»; «Вихователь закладу дошкільної освіти»; «Практичний психолог закладу освіти».

Здатність до рефлексії; визначення показників і критеріїв якості професійного розвитку; відповідність досягнутих результатів запланованим; аналіз ефективності й якості процесу; готовність до коригування програми професійного розвитку.

Серед відповідей на першу групу питань понад третина респондентів (38 %) зазначила, що добре обізнані з нормативно-правовими документами, які регулюють питання професійного розвитку педагогів, ще майже п'ята частина учасників (19,5 %) оцінила свої знання на достатньому рівні. Водночас на запитання щодо змісту постанови Кабінету міністрів України від 21 серпня 2019 року № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», статті 51 Закону України «Про повну загальну

середню освіту» та статті 46 Закону України «Про дошкільну освіту», відповідних державних професійних стандартів продемонструвала відповідні знання та розуміння лише шоста частина опитаних (16,7%). Не назвали жодного інструменту для самодіагностики, а вказали, що здійснюють вибір інтуїтивно, ситуативно або покладаються на рішення керівників закладів освіти 85% педагогів. Обізнані про державні професійні стандарти, проте не знають їх змісту й призначення близько 35% респондентів, частково обізнані з окремими розділами професійних стандартів ще понад 40% педагогів. Має утруднення щодо усвідомленого проектування очікуваних результатів та формулювання SMART цілей більшість учасників моніторингового дослідження (62%).

Відповідаючи на запитання другої групи, педагоги зазначили, що мають високу мотивацію до професійного розвитку впродовж життя, водночас вказали, що передусім перевагу надають тим курсам чи тренінгам, за результатами яких отримують сертифікат про підвищення кваліфікації або таким заходам, які мають зручну форму організації, понад 40% респондентів. На нашу думку, це засвідчує бажання накопичувати необхідні години, а не системно розвиватися. Підтвердженням такого висновку, серед іншого, слугують результати відповідей респондентів щодо наявності чи відсутності обов'язкових до виконання практичних завдань чи підсумкових тестів. Значна кількість респондентів (94,5%) вважають, що програми підвищення кваліфікації мають бути максимально практико-орієнтованими, водночас більшість із них (78%) наполягає на вилученні практичних завдань чи тестів як обов'язкової умови отримання документа за результатами навчання.

Також варто зазначити, що понад половину учасників опитування (58%) вказали, що не мають певних освітніх потреб. Близько двох третин (65%) ніколи не замислювалася над тим, які показники та критерії засвідчуватимуть якість професійного розвитку та ефективність процесів самодіагностики, планування й рефлексії.

Водночас залучення педагогів до тренінгових занять із питань проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку (березень-червень 2025 року) продемонструвало позитивні зміни щодо діагностики потреб, усвідомленого формування індивідуальної траєкторії професійного розвитку, системної рефлексії та оцінювання результатів її реалізації. Після занять більшість педагогів визнали недостатню обізнаність та потребу в подаль-

шому опануванні навичок самоменеджменту професійним розвитком. Такі результати стали суголосними з висновками зарубіжних досліджень. Зокрема, перевірка концепції комплексного лідерства педагогів в системі професійного розвитку [6, с. 162–177] підтвердила гіпотезу, що для формування спільноти педагогів, здатних до самодіагностики, саморозвитку, саморефлексії й самооцінювання, необхідно сформувати когорту комплексних (системних) лідерів, які стануть амбасадорами та (або) центрами формування якісних змін у педагогічному колективі. У дослідженні також акцентовано увагу на двох ключових умовах формування спільноти адаптивних лідерів. Перша стосується взаємодії між лідерством у професійному розвитку та є ширшою системно-орієнтованою професійною ідентичністю педагога. Друга пов'язана з наданням цілеспрямованої підтримки для розвитку адаптивних та системних лідерських здібностей в колективі шляхом формування організаційної культури «Організація, яка навчається» та розвитку перекресних горизонтальних професійних мереж.

У наукових дослідженнях, присвячених професійному розвитку педагогів [10; 11], суттєву увагу приділяють також умовам, які сприятимуть процесу навчання й за наявності яких результат буде відповідати очікуванням. До таких умов належить адаптивне середовище професійного розвитку [8], адже саме воно, на основі системи впливів на формування професіонала, а також системи можливостей для його розвитку, які має соціальне і просторово-предметне оточення, забезпечує досягнення відповідного розвиткового результату.

Освітнє середовище є складноутвореним об'єктом [1; 9–12] і водночас сукупністю зовнішніх умов реалізації освітніх процесів. Існує середовище як певна соціальна спільність, яка розвиває сукупність людських стосунків. Має широкий спектр модальності (способів творення), яка формує різні типи та види локальних середовищ відмінної якості. Освітнє середовище є процесом діалектичної взаємодії соціального, просторово-предметного та психодідактичного компонентів.

Тож середовище професійного розвитку педагогів розглядається як система компонентів [1, с. 9; 8]: архітектурний, матеріально-технічний, навчально-методичний, соціальний, технологічний та психологічний. Кожен компонент має обов'язкові складники та формується на підставі визначених принципів організації.

Зокрема, просторово-предметна організація середовища забезпечується архітектурним

компонентом. Це сукупність упорядкованих об'єктів, які сприймає та використовує педагог у процесі діяльності. Ефективність цього компонента досягається шляхом зонування простору: створення ергономічних робочих місць, виділення зон для колективної та групової роботи, простору для професійного спілкування, а також окремих зон для усамітнення, відпочинку і психологічного розвантаження. Ключовими показниками якості архітектурного середовища є його функціональність, ергономічність, технологічність, безпечність та естетичність.

Невід'ємною частиною інфраструктури є матеріально-технічний компонент, що охоплює сукупність засобів, матеріалів та обладнання, необхідних для виконання професійних обов'язків. Сучасне середовище потребує наявності комп'ютерної техніки, гаджетів, мультимедійного обладнання, надійних систем зв'язку та розгалуженого цифрового середовища. Ефективність цього компонента оцінюють за рівнем забезпечення, системністю оновлення ресурсів та ефективністю їх використання у предметному (галузевому) контексті.

Навчально-методичний компонент визначає зміст процесу професійного розвитку. Він охоплює освітні і навчальні програми, навчально-методичні комплекси, методичні рекомендації та різноманітні засоби навчання (друковані, наочні, аудіовізуальні матеріали, тренажери, симулятори). Якісне навчально-методичне середовище має відповідати принципам системності, інклюзивності, доступності та безпечності, а головне – сповна задовольняти освітні потреби педагогів.

Особливу роль у формуванні професійної майстерності відіграє соціальний компонент, який базується на організаційній культурі та взаємодії з іншими фахівцями. Адаптивне середовище передбачає перехід до моделі «Організація, яка навчається», в якій домінують горизонтальні організаційні зв'язки і «Культура зростання». Взаємодія будується на принципах рівності та взаємного навчання: «Кожному є чого навчити кожного» та «У кожного можна і потрібно вчитися». Показниками ефективності соціального середовища є високий рівень залученості, лояльності персоналу та відповідальності.

Розглянемо також компонент «Адаптивне психологічне середовище». Психологічний компонент визначає емоційне тло професійної діяльності. Доведено, що ігнорування психологічних і емоційних потреб педагогів призводить до вигорання та зниження ефективності навчання. Моделі, які інтегрують фізичний простір (дизайн

середовища), соціальну підтримку (спільноти) та психологічну безпеку, визнають найбільш дієвими для підтримки «життєстійкості» вчителів [3]. Сприятливий психологічний клімат, що характеризується стійкими взаєминами, взаємною довірою, відкритістю та підтримкою, охоплює важливі елементи середовища професійного розвитку, зокрема, адаптивну систему мотивації, стимули особистісного розвитку, а також дієві механізми запобігання стресовим ситуаціям і професійному вигоранню. Серед базових принципів функціонування цього складника є принцип психологічного комфорту, цінності мотивації та лояльності до організації й кожного члена колективу, його потреб, очікувань, запитів та інтересів.

Реалізація цілей розвитку забезпечується технологічним компонентом – сукупністю методик, засобів та прийомів. Окрім традиційних форм (тренінги, семінари), адаптивне середовище інтегрує сучасні андрагогічні, психологічні та соціальні технології. Арсенал методів охоплює супервізію, інтервізію, коучінг, а також специфічні практики корпоративного розвитку: онбордінг (адаптація), секондмент (тимчасове переміщення), шедоуінг (спостереження за роботою колег), баддінг (система підтримки), метод «інбаскет» (упрвлінські практики) та інші.

Отже, середовище відіграє ключову роль у створенні адаптивної системи професійного розвитку, оскільки забезпечує необхідні умови для навчання, обміну досвідом та впровадження інновацій, а також впливає на мотивацію й залученість педагогів до неперервного вдосконалення професійних компетентностей, гнучко реагує на зміни як індивідуальних потреб працівників, так і закладу освіти в цілому.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, зазначимо: стрімкі зміни в освітньому середовищі вимагають відмови від традиційних, стандартизованих моделей професійного розвитку на користь нових, адаптивних, мережевих систем, що функціонують як багаторівнева екосистема і підтримують ініціативу педагогів «знизу». В таких системах педагог є ключовим суб'єктом і фундаментом адаптивної системи, реалізуючи адаптивне лідерство. Він володіє монополією на вибір змісту та провайдерів свого професійного розвитку і постає водночас суб'єктом навчальної та андрагогічної діяльності. Ефективність такої системи забезпечує адаптивне середовище професійного розвитку, яке створює необхідні умови та сприяє розбудові горизонтальних професійних зв'язків та становленню організаційної культури «Організація, яка навчається».

На основі обґрунтування ключових характеристик адаптивної системи професійного розвитку педагогів наші подальші наукові розвідки може бути сфокусовано на трьох аспектах забезпечення її функціонування:

- розробленні механізмів упровадження, зокрема практичних механізмів та інструментів для переходу від централізованих до мережових адаптивних систем на інституційному та регіональному рівнях (валідація неформального навчання, інструменти для створення освітніх кластерів/мереж);
- діагностиці та розвитку адаптивного лідерства, а саме дослідження критеріїв та індикаторів адаптивного лідерства педагогів, розробленні програм і методик для його цілеспрямованого формування та підтримки в системі післядипломної освіти;
- оцінюванні ефективності компонентів середовища: проведення емпіричних досліджень для оцінювання впливу окремих компонентів адаптивного середовища на якість професійного розвитку, мотивацію та запобігання професійному вигоранню педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Стойкова В. В. Базові стратегічні імперативи розвитку закладу післядипломної педагогічної освіти як саморозвивальної системи. *Вересень: науково-методичний, інформаційно-освітній журнал*. 2020. № 4 (87). С. 3–17.
2. Стойкова В. В. Саморозвиток педагога: від максим педагогічної спадщини Якова Чепіги до регіонального проекту. *Вересень: науково-методичний, інформаційно-освітній журнал*. 2020. № 2–3(85–86). С. 118–129.
3. 3 Types of learning environments: Physical, psychological, & emotional / Western Governors University. 2021. URL: <https://www.wgu.edu/blog/3-types-learning-environments2111.html> (viewed:22.01.2025).
4. Baker T. R., Kerski J. J. Flexibly adaptive professional development in support of teaching science with geospatial technology. *Journal of Science Education and Technology*. 2011. Vol. 20. P. 167–180. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10972-009-9181-4>.
5. Balta N., Fukkink R., Amendum S. J. The Effect of Job-embedded Professional Development on Teacher and Student Outcomes: A Multi-Level Meta-Analysis. *International Educational Review*. 2023. Vol. 1, no. 1. P. 1–23.
6. Boylan M. Enabling adaptive system leadership: Teachers leading professional development. *Educational Management Administration & Leadership*. 2016. Vol. 46, no. 1. P. 160–178. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143216628531>.
7. Cong-Lem N. Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*. 2021. Vol. 31, no. 3. P. 718–738. URL: <http://www.iier.org.au/iier31/cong-lem.pdf> (viewed: 14.08.2025).
8. Developing an adaptive professional learning model: Educator insights on their infrastructure needs / S. Myers et al. *Professional Development in Education*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2511739>.
9. Salas-Rodríguez A., Lara M. T. Teacher Efficacy Beliefs: A Multilevel Analysis of Teacher- and School-Level Predictors in Mexico. *Sustainability*. 2023. Vol. 15, no. 15. 11847.
10. TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners / Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD Publishing, 2019. URL: https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.html (viewed: 14.08.2025).
11. Teacher Professional Development: A Research Synthesis / International Development Research Centre. Ottawa, Canada, 2024. URL: <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2025-06-gpe-kix-teacher-professional-development-research-synthesis.pdf> (viewed: 14.08.2025).

Автор заявляє, що конфлікту інтересів щодо публікації цього рукопису немає.

В роботі не використано ресурс штучного інтелекту

Отримано: 16.08.2025

Переглянуто: 29.09.2025

Прийнято: 12.10.2025

Опубліковано: 30.11.2025

Stoikova Viktoriia

Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.). Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work

viktoriya.stoikova@moippo.mk.ua, <https://orcid.org/0000-0003-2862-1143>

Mykolayiv In-Service Teachers Training Institute. Admiralska Str. 4-a, Mykolaiv, Ukraine, 54001

ADAPTIVE SYSTEM OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

In the current conditions of global transformations of the educational space and the rapid development of digital society, the problem of the effectiveness of existing models of advanced training for pedagogical staff becomes urgent. Traditional linear systems, focused on episodic learning and unified

programs, demonstrate their inability to satisfy the individual requests of specialists and ensure rapid adaptation to new challenges. A contradiction arises between the standardized offer of educational services and the teacher's need for flexible, personalized development. This necessitates a scientific rethinking of approaches to organizing postgraduate education and a transition from directive management to the creation of adaptive ecosystems for professional growth.

The aim of the article is the theoretical substantiation and description of the structural-functional model of an adaptive system of teacher professional development, which integrates external conditions of the educational environment and internal needs of the specialist to ensure their continuous professional improvement.

The main results of the study reveal the essence of the adaptive environment as a complex multi-component system that harmonizes the processes of functioning and development. Six key components of this environment are characterized in detail: architectural (ergonomics and space zoning), material and technical (resource provision and digitalization), educational and methodological (content and andragogical principles), social (culture of interaction and horizontal connections), psychological (emotional climate and burnout prevention), and technological (a set of development tools). Particular attention is paid to the transformation of the role of the teacher, who in this system acts not as an object of influence, but as an autodynamic subject — an agent of change capable of self-diagnosis, designing their own trajectory, and reflection.

The conclusions indicate that building an adaptive system of professional development is a strategic task, the implementation of which requires a systemic approach to modeling the educational space. It is proven that such a system allows bridging the gap between formal training and real pedagogical practice, contributes to the development of teachers' professional resilience, and improves the quality of education in general. Prospects for further research are seen in the development of diagnostic tools to assess the effectiveness of each component of the adaptive environment.

Keywords: *teacher professional development; adaptive system; educational environment; postgraduate education; andragogy, personnel development; professional agency; innovative learning technologies.*

REFERENCES

1. Stoikova, V. V. (2020a). Basic strategic imperatives for the development of a postgraduate pedagogical education institution as a self-developing system. *Veresen*, 4(87), 3–17. (in Ukrainian).
2. Stoikova, V. V. (2020b). Self-development of a teacher: From the maxims of Yakov Chepiha's pedagogical heritage to a regional project. *Veresen*, 2-3(85-86), 118-129. (in Ukrainian).
3. Western Governors University. (2021, January 22). *3 types of learning environments: Physical, psychological, & emotional*. URL: <https://www.wgu.edu/blog/3-types-learning-environments2111.html>.
4. Baker, T. R., & Kerski, J. J. (2011). Flexibly adaptive professional development in support of teaching science with geospatial technology. *Journal of Science Education and Technology*, 20, 167-180. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10972-009-9181-4>.
5. Balta, N., Fukkink, R., & Amendum, S. J. (2023). The effect of job-embedded professional development on teacher and student outcomes: A multi-level meta-analysis. *International Educational Review*, 1(1), 1-23.
6. Boylan, M. (2016). Enabling adaptive system leadership: Teachers leading professional development. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 160–178. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143216628531>.
7. Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*, 31(3), 718-738. URL: <http://www.iier.org.au/iier31/cong-lem.pdf>.
8. Myers, S., Washburn, J., Rowland, A., & Smith, S. J. (2025). Developing an adaptive professional learning model: Educator insights on their infrastructure needs. *Professional Development in Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2511739>.
9. Salas-Rodríguez, A., & Lara, M. T. (2023). Teacher efficacy beliefs: A multilevel analysis of teacher- and school-level predictors in Mexico. *Sustainability*, 15(15), 11847.
10. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. URL: https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.html.
11. International Development Research Centre. (2024). *Teacher professional development: A research synthesis*. URL: <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2025-06-gpe-kix-teacher-professional-development-research-synthesis.pdf>.

The author declares no conflict of interest regarding the publication of this manuscript.

The work does not use artificial intelligence resources

Submission received: 16.08.2025

Revised: 29.09.2025

Accepted: 12.10.2025

Published: 30.11.2025