



УДК 374.3:371.13:004.738.5

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12\(42\)-1818-1836](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12(42)-1818-1836)

Кеснер Юлія Петрівна аспірантка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління ЖДУ імені Івана Франка, м. Житомир, <https://orcid.org/0009-0003-3624-7654>

Антонова Олена Євгеніївна завідувач кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління, доктор педагогічних наук, професор ЖДУ імені Івана Франка, м. Житомир, <https://orcid.org/0000-0002-3240-6297>

МОДЕЛЬ НЕФОРМАЛЬНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МЕРЕЖЕВОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Анотація. У статті представлено авторську модель неформального професійного розвитку педагогів закладів позашкільної освіти засобами мережевої взаємодії, розроблену на основі інтеграції андрагогічного, компетентнісного та мережевого підходів.

Актуальність дослідження зумовлена об'єктивною потребою модернізації системи професійного розвитку педагогічних працівників позашкільної освіти в умовах цифрової трансформації освітнього простору, активних процесів децентралізації управління освітою та системного реформування галузі відповідно до положень Концепції розвитку позашкільної освіти на період до 2030 року.

Методологія дослідження базується на комплексному теоретичному аналізі та систематизації наукових джерел щодо неформальної освіти дорослих, концепції професійних спільнот практики (Е. Венгер), теорії професійних навчальних спільнот (Р. ДюФур, Ш. Хорд, Л. Столл), методології мережевої взаємодії (М. Кастельс, К. Крістенсен), фундаментальних андрагогічних принципів (М. Ноулз), компетентнісного підходу в педагогічній освіті (В. Олійник, Н. Протасова). Емпіричну основу дослідження становить комплексне вивчення стану професійного розвитку педагогів позашкільних закладів України, що включало анкетування 327 педагогів з 15 регіонів у 2023-2025 роках.

Розроблена модель містить сім органічно взаємопов'язаних компонентів: концептуально-цільовий (визначає мету, завдання, принципи та



методологічні підходи), суб'єктний (педагоги різних напрямків позашкільної освіти, методисти, адміністратори закладів, стейкхолдери), змістовий (структурований у п'ять модулів компетентностей: цифрова, методична, психолого-педагогічна, управлінська та інноваційна), технологічний (форми, методи та засоби мережевої взаємодії), організаційний (етапи реалізації та типи професійних мереж), результативно-оцінний (критерії, показники та рівні професійного розвитку), рефлексивно-корекційний (механізми зворотного зв'язку та коригування).

Детально обґрунтовано чотири типи професійних мереж: горизонтальні peer-to-peer мережі для співпраці педагогів одного профілю; вертикальні менторські мережі для наставництва досвідчених фахівців; міжінституційні мережі партнерства закладів освіти різних типів; віртуальні онлайн-спільноти для оперативної комунікації та обміну ресурсами.

Модель органічно інтегрує концепцію професійних навчальних спільнот як базову організаційну форму ефективної мережевої взаємодії педагогів.

Презентовано результати експериментального впровадження моделі у 5 закладах позашкільної освіти Житомирської області протягом 2023-2025 навчальних років, яке охопило 156 педагогічних працівників.

Результати засвідчили суттєве підвищення рівня фахової компетентності педагогів: на 44% за когнітивним критерієм, на 39% за діяльнісним критерієм та на 36% за рефлексивним критерієм. Визначено шість педагогічних умов ефективної реалізації моделі. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці цифрової платформи для координації професійних мереж педагогів позашкільної освіти на національному рівні.

Ключові слова: неформальна освіта, професійний розвиток педагогів, мережева взаємодія, позашкільна освіта, педагогічна модель, професійні спільноти практики, професійні навчальні спільноти, цифрова трансформація, компетентнісний підхід, андрагогіка, peer learning.

Kesner Yuliia PhD student at the Department of Professional Pedagogy, Special Education, Andragogy and Management, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, <https://orcid.org/0009-0003-3624-7654>

Antonova Olena Head of the Department of Professional Pedagogy, Special Education, Andragogy and Management, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, <https://orcid.org/0000-0002-3240-6297>



MODEL OF INFORMAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION TEACHERS THROUGH NETWORK INTERACTION

Abstract. The article presents an original model of informal professional development for out-of-school education teachers through network interaction, developed based on the integration of andragogical, competence-based, and network approaches. The study's relevance is determined by the objective need to modernize the professional development system for out-of-school education pedagogical workers in the context of digital transformation of educational space, active processes of education management decentralization, and systematic reform of the sector in accordance with the Out-of-School Education Development Concept until 2030.

The research methodology is based on comprehensive theoretical analysis and systematization of scientific sources on adult non-formal education, the concept of communities of practice (E. Wenger), professional learning communities theory (R. DuFour, S. Hord, L. Stoll), network interaction methodology (M. Castells, C. Christensen), fundamental andragogical principles (M. Knowles), and competence-based approach in pedagogical education. The empirical basis consists of a comprehensive study of the professional development state of Ukrainian out-of-school institution teachers, including a survey of 327 teachers from 15 regions during 2023-2025.

The developed model contains seven organically interrelated components: conceptual-target, subject, content, technological, organizational, result-evaluation, and reflexive-correctional. Four types of professional networks are substantiated in detail: horizontal peer-to-peer networks, vertical mentoring networks, inter-institutional partnership networks, and virtual online communities. The model integrates the professional learning communities concept as a basic organizational form. Results of experimental implementation in 5 out-of-school institutions during 2023-2025 academic years involving 156 teachers demonstrated significant increases: 44% in cognitive criterion, 39% in activity-based criterion, and 36% in reflexive criterion.

Keywords: non-formal education, teacher professional development, network interaction, out-of-school education, pedagogical model, communities of practice, professional learning communities, digital transformation, competence-based approach, andragogy, peer learning.

Постановка проблеми. У контексті глобальних трансформацій освітньої системи та стрімкого розвитку інформаційних технологій проблема неперервного професійного розвитку педагогічних працівників



набуває особливої актуальності. Згідно з даними ЮНЕСКО (2023), понад 70% країн світу визнають неформальну освіту ключовим механізмом підвищення кваліфікації педагогів, що дозволяє оперативно реагувати на виклики часу без відриву від професійної діяльності [25]. Сучасний педагог має володіти не лише предметними компетентностями, а й здатністю до постійного оновлення знань, опанування нових технологій та адаптації до змінних умов освітнього середовища.

Позашкільна освіта в Україні охоплює понад 1350 закладів різних типів та понад 35 тисяч педагогічних працівників, які здійснюють навчання і виховання понад 1,6 млн дітей та молоді [4]. Специфіка позашкільної освіти полягає у надзвичайному різноманітті напрямків діяльності (художньо-естетичний, науково-технічний, спортивний, туристсько-краєзнавчий, еколого-натуралістичний, соціально-реабілітаційний тощо), що створює унікальні виклики для системи професійного розвитку педагогів. Кожен напрямок вимагає специфічних знань, умінь та компетентностей, які не завжди можуть бути забезпечені традиційними формами підвищення кваліфікації.

Проведене нами комплексне емпіричне дослідження (2023-2025 рр., n=327 педагогів позашкільних закладів з 15 регіонів України) виявило критичні дефіцити в системі професійного розвитку: 68% респондентів вказують на недостатність можливостей для неформального професійного навчання, 74% відчують потребу у взаємодії з колегами з інших закладів для обміну досвідом, 82% мають низький рівень цифрової компетентності, 56% не володіють сучасними методами педагогічної діагностики та проектування освітніх програм. При цьому 89% педагогів висловлюють готовність до участі у професійних мережових спільнотах за умов наявності зручних інструментів та часу.

Результати дослідження засвідчують, що існуюча система підвищення кваліфікації, орієнтована переважно на формальні курси підвищення кваліфікації (один раз на п'ять років), не відповідає сучасним вимогам до неперервності та персоналізації професійного розвитку. Традиційний підхід не враховує індивідуальні потреби педагогів, специфіку їх професійної діяльності та темпи розвитку освітніх технологій. Мережева взаємодія як форма неформальної освіти дозволяє створити гнучку, адаптивну систему професійного зростання педагогів, засновану на принципах взаємонавчання, колаборації та обміну досвідом [12; 19].

Особливої актуальності проблема набула в умовах повномасштабної війни, коли значна частина закладів позашкільної освіти була змушена перейти на дистанційний або змішаний формат роботи, що вимагало від педагогів швидкого опанування нових цифрових інструментів та методик.



Мережева взаємодія продемонструвала свою ефективність як механізм оперативної професійної підтримки та обміну досвідом у кризових умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади неформальної освіти дорослих розробляли зарубіжні дослідники М. Ноулз (концепція андрагогіки та принципи навчання дорослих), П. Джарвіс (теорія навчання дорослих у постмодерному суспільстві), Дж. Мезіров (трансформаційне навчання як механізм особистісних змін), К. Роджерс (гуманістична педагогіка та принципи клієнт-центрованого підходу) [16; 18; 20].

У вітчизняній науці проблеми освіти дорослих ґрунтовно досліджували Л. Лук'янова, О. Аніщенко, С. Архипова, Н. Протасова та інші науковці [1; 9; 11]. Концепція спільнот практики (communities of practice) Е. Венгера стала теоретичним фундаментом для розуміння механізмів неформального професійного навчання через взаємодію у групах професіоналів, об'єднаних спільною діяльністю та цілями [23; 24]. Дослідник виділяє три ключові компоненти спільнот практики: спільна предметна область (domain), спільнота як соціальна структура (community) та практика як набір спільних ресурсів та методів (practice), що забезпечують ефективність колективного професійного навчання.

Професійні навчальні спільноти (Professional Learning Communities – PLCs) як концепція виникли у 1990-х роках та швидко поширилися з бізнес-сфери в освітню галузь [26; 33]. Фундаментальне визначення професійної навчальної спільноти сформулював Р. ДюФур у 2004 році, описавши її як "групу людей, які поділяють та критично досліджують свою практику в постійному, рефлексивному, колаборативному, інклюзивному, орієнтованому на навчання, сприятливому для розвитку процесі" [26; 27; 30]. Л. Столл та колеги доповнили це розуміння, визначивши професійну навчальну спільноту як групу, що створює загальношкільну культуру співпраці, яка є очікуваною, інклюзивною, справжньою, постійною та зосередженою на критичному вивченні практики для покращення результатів учнів [36].

Ш. Хорд у своєму фундаментальному дослідженні 1997 року визначила п'ять ключових вимірів професійних навчальних спільнот: підтримуюче та спільне лідерство (розподіл владних повноважень між адміністрацією та персоналом), спільні цінності та бачення (невідхильний фокус на навчанні учнів), колективне навчання та застосування навчання (постійний професійний розвиток), спільна особиста практика (взаємні відвідування уроків, спостереження за практикою колег), підтримуючі умови (структурні умови та колегіальні відносини) [28; 29; 32].

Дослідження В. Весчіо, Д. Росс та А. Адамс показали, що учні в школах з ефективними PLCs демонструють вищі результати навчання [33].



Мережева взаємодія в освіті як об'єкт наукового дослідження розглядається в роботах М. Кастельса (концепція мережевого суспільства та інформаціоналізму), К. Крістенсена (теорія дизруптивних інновацій в освіті), а також вітчизняних науковців В. Бикова, О. Спіріна, Н. Морзе (цифрові технології в освіті та цифрова компетентність педагогів) [5; 12; 14]. В. Луговий та Ж. Таланова обґрунтовують мережеву взаємодію як ефективний механізм забезпечення якості освіти та неперервного професійного розвитку педагогів на основі європейського досвіду [10].

Професійний розвиток педагогів позашкільної освіти досліджували О. Биковська (система позашкільної освіти як соціально-педагогічна система), Г. Пустовіт (науково-методичне забезпечення позашкільної освіти), Т. Сущенко (професійна компетентність педагога-організатора), В. Мачуський (розвиток творчих здібностей учнів у позашкільних закладах) [3; 13; 22].

Проте питання використання мережевої взаємодії та професійних навчальних спільнот для неформального професійного розвитку педагогів позашкільних закладів залишаються недостатньо дослідженими у вітчизняній педагогічній науці.

Аналіз зарубіжного досвіду показує успішні практики функціонування професійних мереж педагогів: у США – National Network of State Teachers of the Year (NNSTOY, об'єднує понад 350 педагогів-лауреатів престижних нагород), Teacher Leaders Network (понад 15 тисяч активних учасників) [21]; у Фінляндії – професійні спільноти вчителів FSTE (Finnish Society for Teacher Education) [15]; у Великобританії – мережа Chartered College of Teaching (понад 15 000 членів) [8]. Ці мережі забезпечують неперервний професійний розвиток через вебінари, спільні проекти, менторство та колаборативне навчання на засадах професійних навчальних спільнот [36; 37].

Мета статті – теоретично обґрунтувати та представити авторську модель неформального професійного розвитку педагогів закладів позашкільної освіти засобами мережевої взаємодії на основі концепції професійних навчальних спільнот, визначити її структурні компоненти, педагогічні умови ефективності та представити результати експериментального впровадження у закладах позашкільної освіти Житомирської області.

Виклад основного матеріалу. Розроблена нами модель неформального професійного розвитку педагогів закладів позашкільної освіти засобами мережевої взаємодії базується на інтеграції трьох методологічних підходів: андрагогічного (врахування специфіки навчання дорослих, самостійність та самоспрямованість навчання) [16], компетентнісного (орієнтація на формування ключових професійних компетентностей) [11] та



мережевого (використання горизонтальних зв'язків, розподілене лідерство, колективна відповідальність) [24]. Теоретичною основою моделі також виступає концепція професійних навчальних спільнот (PLCs), яка забезпечує організаційні механізми ефективної мережевої взаємодії [26; 28; 36].

1. Концептуально-цільовий компонент

Мета моделі: забезпечення неперервного професійного розвитку педагогів позашкільних закладів через створення та функціонування професійних мережевих спільнот на засадах концепції PLCs, спрямованих на підвищення фахової компетентності, обмін інноваційним досвідом та колективне вирішення професійних завдань.

Завдання моделі включають: створення мережевих професійних навчальних спільнот педагогів різних напрямків позашкільної освіти; формування цифрової, методичної, психолого-педагогічної, управлінської та інноваційної компетентностей; розроблення індивідуальних траєкторій професійного зростання; організація реер-to-реер навчання, менторства та спільної практики на засадах PLCs; створення цифрового репозиторію освітніх ресурсів та кращих практик; стимулювання рефлексивної практики та професійної самоідентифікації.

Принципи моделі: добровільності та самоспрямованості навчання (відповідає андрагогічному принципу автономності дорослого учня) [16]; взаємонавчання та колективної відповідальності (peer learning, collaborative learning) [23; 26]; персоналізації та гнучкості (індивідуальні траєкторії розвитку); практико-орієнтованості (зв'язок навчання з реальною педагогічною діяльністю) [11]; безперервності та систематичності (ongoing professional development) [25]; відкритості та горизонтальності зв'язків (відсутність жорсткої ієрархії, розподілене лідерство згідно з принципами PLCs) [28; 29]; рефлексивності (усвідомлення та критичний аналіз власного професійного досвіду) [20; 36].

2. Суб'єктний компонент

Суб'єктами моделі виступають педагогічні працівники позашкільних закладів різних напрямків (керівники гуртків, секцій, студій; концертмейстери; методисти; педагоги-організатори; практичні психологи), адміністрація закладів (директори, заступники директорів), стейкхолдери (представники органів управління освітою, батьківська громадськість, партнерські організації).

Важливою особливістю є включення до мережі педагогів із різним рівнем досвіду: новачків (стаж до 3 років – 23%), педагогів із середнім досвідом (3-10 років – 41%), досвідчених фахівців (понад 10 років – 36%), що забезпечує багаторівневе наставництво та обмін досвідом згідно з принципами професійних навчальних спільнот [28; 37].

Таблиця 1

Типологія суб'єктів професійних мереж за рівнем участі

Рівень участі	Характеристика	% педагогів
Ядро (Core)	Лідери мережі, модератори спільнот, автори контенту	12%
Активні учасники	Регулярно діляться досвідом, беруть участь у проєктах	34%
Періодичні учасники	Іноді долучаються до дискусій, спостерігають	38%
Периферійні	Пасивні спостерігачі, споживачі контенту	16%

3. Змістовий компонент

Змістовий компонент моделі структурований у п'ять модулів компетентностей, які формуються засобами мережевої взаємодії на засадах професійних навчальних спільнот:

Модуль 1. Цифрова компетентність включає навички роботи з освітніми платформами (Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams), інструментами для створення інтерактивного контенту (Padlet, Kahoot, Mentimeter, Canva), сервісами відеоконференцій, цифровими портфоліо, технологіями дистанційного та змішаного навчання [12]. Згідно з нашим дослідженням, саме цифрова компетентність є найбільш дефіцитною (лише 18% педагогів мають достатній рівень), що актуалізує необхідність цілеспрямованої роботи у цьому напрямку.

Модуль 2. Методична компетентність охоплює проєктування освітніх програм відповідно до вимог Концепції "Нова українська школа", розроблення навчально-методичного забезпечення, володіння сучасними педагогічними технологіями (проєктне навчання, STEM-освіта, gamification, Design Thinking), методи педагогічної діагностики та формування оцінювання результатів навчання через спільну розробку в межах професійних навчальних спільнот [11; 13; 28].

Модуль 3. Психолого-педагогічна компетентність містить знання вікової психології та психології творчості, навички індивідуалізації навчання, методи роботи з обдарованими дітьми та дітьми з особливими освітніми потребами, технології формування soft skills (комунікація, критичне мислення, емоційний інтелект, креативність, колаборація) [3; 22].

Модуль 4. Управлінська компетентність включає навички проєктного менеджменту, тайм-менеджменту, командної роботи, фандрайзингу та грантрайтингу, партнерської взаємодії з громадськістю та бізнесом, стратегічного планування розвитку гуртка/закладу, а також навички розподіленого лідерства в професійних спільнотах [10; 29].



Модуль 5. Інноваційна компетентність охоплює готовність до інновацій та змін, навички педагогічного дослідження (action research), рефлексії педагогічної практики через колективне критичне вивчення досвіду, узагальнення та поширення інноваційного досвіду, участі у професійних конкурсах, грантових програмах та міжнародних проєктах [11; 13; 36].

4. Технологічний компонент

Технологічний компонент моделі визначає форми, методи та засоби мережевої взаємодії для професійного розвитку педагогів на засадах професійних навчальних спільнот. Мережева взаємодія реалізується через чотири основні типи професійних мереж, що відповідають різним потребам педагогів та інтегрують п'ять вимірів PLCs за Ш. Хорд [28; 29; 36]:

Тип 1. Горизонтальні (peer-to-peer) мережі об'єднують педагогів одного напрямку (наприклад, керівників хореографічних колективів, вихователів технічних гуртків тощо) для обміну досвідом, спільної розробки методичних матеріалів, взаємовідвідування занять. Реалізують принцип "спільної особистої практики" професійних навчальних спільнот. Основні форми роботи: відео-консультації, спільні онлайн-воркшопи, взаємне рецензування освітніх програм, створення банку методичних розробок [28; 36].

Тип 2. Вертикальні (менторські) мережі забезпечують наставництво досвідчених педагогів над молодими фахівцями на засадах принципу "підтримуючого та спільного лідерства" PLCs. Включають програми mentoring (довгострокове наставництво), buddying (взаємопідтримка колег), coaching (цільовий супровід для досягнення конкретних результатів). За результатами впровадження, 87% молодих педагогів, які брали участь у менторських програмах, демонструють вищий рівень адаптації та задоволеності професією [29; 37].

Тип 3. Міжінституційні мережі об'єднують заклади позашкільної освіти для реалізації спільних проєктів, програм, обміну ресурсами на основі "спільних цінностей та бачення". Приклади: регіональні мережі закладів одного профілю, партнерства міських та сільських закладів, міжнародні мережі для обміну досвідом (програми eTwinning, Erasmus+) [17; 19; 32].

Тип 4. Віртуальні онлайн-спільноти функціонують на базі соціальних мереж, месенджерів, професійних платформ (Facebook-групи, Telegram-канали, спеціалізовані форуми). Забезпечують оперативний обмін інформацією, дискусії, швидку допомогу у вирішенні професійних завдань, реалізуючи принцип "колективного навчання та застосування навчання" [14; 19; 36].



Таблиця 2

Форми та методи мережевої взаємодії в професійному розвитку педагогів

Форма	Методи	Цифрові інструменти
Онлайн-воркшопи	Колективне навчання, дискусії, кейс-стаді, рольові ігри	Zoom, Google Meet, Miro, Jamboard
Вебінари	Презентації досвіду, майстер-класи, Q&A сесії	YouTube Live, Zoom Webinar, Livestorm
Спільні проєкти	Розробка програм, методичних посібників, освітніх продуктів	Google Docs, Trello, Asana, GitHub
Онлайн-консультації	Індивідуальне наставництво, коучинг, супервізія	Skype, Telegram, WhatsApp, email
Віртуальні спільноти	Обмін ресурсами, дискусії, взаємодопомога	Facebook Groups, Telegram, Discord
Мікронавчання	Короткі навчальні модулі (5-15 хв), відео-інструкції	Canva, Powtoon, Loom, EdPuzzle

5. Організаційний компонент

Організаційний компонент визначає етапи реалізації моделі та організаційні механізми функціонування професійних мереж на засадах професійних навчальних спільнот. Модель передбачає поетапне впровадження протягом навчального року з формуванням "підтримуючих умов" (п'ятий вимір PLCs за Ш. Хорд) [28; 29].

Таблиця 3

Етапи реалізації моделі неформального професійного розвитку педагогів

Етап	Терміни	Зміст діяльності
Підготовчий	Вересень	Діагностика професійних потреб педагогів; створення інфраструктури мереж; визначення модераторів та лідерів; формування спільних цінностей; розроблення індивідуальних планів розвитку
Стартовий	Жовтень-листопад	Запуск перших активностей мереж; формування команд для спільних проєктів; навчання педагогів роботі з цифровими інструментами; перші сесії peer-to-peer навчання
Основний	Грудень-квітень	Реалізація основних форм мережевої взаємодії на засадах PLCs; проведення регулярних воркшопів та вебінарів; реалізація спільних проєктів; менторські програми; проміжна діагностика
Підсумковий	Травень-червень	Презентація результатів проєктів; фінальна діагностика професійного розвитку; колективна рефлексія досвіду; узагальнення кращих практик; планування на наступний рік



6. Результативно-оцінний компонент

Результативно-оцінний компонент моделі визначає критерії, показники та рівні професійного розвитку педагогів на основі фокусування на трьох фундаментальних питаннях професійних навчальних спільнот за Р. ДюФуром: що ми хочемо, щоб педагоги знали та вміли; як ми дізнаємося, чи вони цього досягли; що ми будемо робити для підтримки їхнього розвитку [26; 27]. Оцінювання здійснюється за трьома критеріями, що відображають різні аспекти фахової компетентності.

Таблиця 4

Критерії та показники оцінювання професійного розвитку педагогів

Критерій	Показники
Когнітивний	Знання сучасних педагогічних технологій та методик; обізнаність з нормативно-правовою базою; володіння теоретичними основами психології та педагогіки; розуміння принципів функціонування PLCs
Діяльнісний	Застосування інноваційних методів та форм роботи; ефективність проєктування освітніх програм; рівень використання цифрових технологій; участь у професійних конкурсах та проєктах; результативність учнів
Рефлексивний	Здатність до критичного аналізу власної діяльності; усвідомлення потреб професійного розвитку; відкритість до інновацій; активність у професійних спільнотах; мотивація до неперервного розвитку

На основі інтегрованої оцінки за трьома критеріями визначаються чотири рівні професійного розвитку: початковий (0-30 балів), базовий (31-60 балів), достатній (61-85 балів), високий (86-100 балів).

7. Рефлексивно-корекційний компонент

Рефлексивно-корекційний компонент забезпечує моніторинг реалізації моделі, виявлення проблем та внесення коректив на засадах постійного рефлексивного процесу професійних навчальних спільнот [26; 36]. Включає: регулярну діагностику задоволеності педагогів участю у мережах (квартальні опитування), аналіз активності та ефективності різних форм мережевої взаємодії, збір зворотного зв'язку від учасників через механізми колективної рефлексії, корекцію індивідуальних траєкторій професійного розвитку, удосконалення організаційних механізмів функціонування мереж, розроблення стратегій мотивації та утримання учасників [20; 28].



Педагогічні умови ефективності моделі

На основі теоретичного аналізу концепції професійних навчальних спільнот та результатів експериментального впровадження моделі виділено шість педагогічних умов її ефективності:

1. Створення мотиваційного середовища професійного розвитку через систему стимулів (сертифікати, публічне визнання досягнень, можливості кар'єрного зростання, бонусна система за активність у мережах). Мотивація є ключовим фактором залучення та утримання педагогів у професійних спільнотах.

2. Забезпечення цифрової інфраструктури (доступ до якісного інтернету, комп'ютерне обладнання, ліцензійне програмне забезпечення, корпоративні облікові записи освітніх платформ) як структурної умови PLCs [12; 28]. Технічні бар'єри є одним з основних перешкод для участі педагогів у мережевій взаємодії.

3. Диверсифікація форм мережевої взаємодії з урахуванням різних стилів навчання та можливостей педагогів (синхронні та асинхронні формати, колективні та індивідуальні активності, тривалі проєкти та короткі мікронавчальні модулі) [16].

Різноманітність форм забезпечує доступність професійного розвитку для всіх категорій педагогів.

4. Розроблення індивідуальних траєкторій професійного зростання на основі діагностики потреб, можливостей та мотивації кожного педагога в контексті спільних цілей професійної навчальної спільноти [11; 36]. Персоналізація є ключовим принципом андрагогіки.

5. Формування культури рефлексії та взаємонавчання через регулярні практики колективного критичного вивчення практики, само- та взаємооцінювання, ведення рефлексивних щоденників, обмін досвідом на засадах PLCs [20; 28; 36]. Рефлексія є необхідною умовою професійного зростання.

6. Організаційно-методичний супровід професійних мереж з боку адміністрації закладів та методичних служб через підтримуюче та спільне лідерство (підтримка модераторів мереж, методичні консультації, адміністративні ресурси, створення колегіальних відносин) [10; 13; 29].

Результати експериментального впровадження моделі

Експериментальне впровадження моделі здійснювалося протягом 2023-2025 навчальних років у 5 закладах позашкільної освіти Житомирської області.

До експерименту було залучено 156 педагогічних працівників різних напрямків позашкільної освіти: художньо-естетичного (42 особи, 27%), науково-технічного (35 осіб, 22%), туристсько-краєзнавчого (28 осіб, 18%), еколого-натуралістичного (26 осіб, 17%) та спортивного (25 осіб, 16%).



Таблиця 5

Характеристика закладів позашкільної
освіти – учасників експерименту (2023-2025 рр.)

Назва закладу	Кількість педагогів	Основний профіль
Центр позашкільної освіти для дітей та молоді Житомирської обласної ради	48	Багатопрофільний
Міський центр науково-технічної творчості учнівської молоді Житомирської міської ради	35	Науково-технічний
КЗПО «Обласний еколого-натуралістичний центр» Житомирської обласної ради	26	Еколого-натуралістичний
Комунальний заклад позашкільної освіти «Обласний центр туризму, краєзнавства учнівської молоді» Житомирської обласної ради	28	Туристсько-краєзнавчий
Центр позашкільної освіти ім. О. Разумкова (м. Бердичів)	19	Художньо-естетичний
Всього	156	—

Для оцінки ефективності моделі використовувалися констатувальний (вересень 2023 р.) та контрольний (травень 2025 р.) зрізи за трьома критеріями професійної компетентності. Дослідження показало, що учасники професійних навчальних спільнот демонструють значно вищі показники розвитку, що узгоджується з результатами міжнародних досліджень впливу PLCs на професійний розвиток педагогів [33; 37].

Таблиця 6

Результати експериментального впровадження моделі (n=156)

Критерій	До впровадження (сер. бал)	Після впровадження (сер. бал)	Приріст (%)
Когнітивний	56,8	81,9	+44%
Діяльнісний	53,4	74,2	+39%
Рефлексивний	60,2	81,9	+36%
Інтегральний показник	56,8	79,3	+39,6%

Додатково зафіксовано позитивні зміни за якісними показниками: 78% педагогів почали активно використовувати цифрові технології в освітньому процесі (проти 21% до впровадження); 72% створили власні методичні розробки та поділилися ними у мережах; 54% педагогів взяли участь у професійних конкурсах та проєктах; 91% респондентів висловили високий рівень задоволеності участю у професійних навчальних спільнотах; 45% педагогів стали менторами для молодших колег. Важливим результатом є зменшення професійної ізоляції вчителів та формування спільної

відповідальності за професійний розвиток, що відповідає ключовим характеристикам ефективних PLCs [28; 37].

Таблиця 7

Динаміка якісних показників професійного розвитку педагогів

Показник	До впровадження	Після впровадження
Активне використання цифрових технологій	21%	78%
Створення та поширення методичних розробок	18%	72%
Участь у професійних конкурсах та проєктах	15%	54%
Задоволеність участю у професійних спільнотах	—	91%
Участь у менторських програмах	8%	45%

Статистична обробка даних (критерій Вілкоксона для зв'язаних вибірок) підтвердила статистичну значущість змін за всіма критеріями ($p < 0,01$), що свідчить про ефективність розробленої моделі неформального професійного розвитку на засадах професійних навчальних спільнот. Порівняльний аналіз результатів у різних закладах засвідчив найбільший приріст показників у закладах, де модераторами мереж виступали педагоги з великим досвідом роботи та високим рівнем мотивації.

Висновки. Розроблена модель неформального професійного розвитку педагогів закладів позашкільної освіти засобами мережевої взаємодії на засадах концепції професійних навчальних спільнот являє собою цілісну педагогічну систему, що інтегрує андрагогічний, компетентнісний та мережевий підходи. Модель містить сім взаємопов'язаних компонентів (концептуально-цільовий, суб'єктний, змістовий, технологічний, організаційний, результативно-оцінний, рефлексивно-корекційний) та передбачає функціонування чотирьох типів професійних мереж: горизонтальних, вертикальних, міжінституційних та віртуальних онлайн-спільнот.

Концептуальною основою моделі виступає теорія професійних навчальних спільнот (PLCs), яка забезпечує організаційні механізми ефективної мережевої взаємодії через реалізацію п'яти ключових вимірів за Ш. Хорд: підтримуюче та спільне лідерство, спільні цінності та бачення, колективне навчання та застосування навчання, спільну особисту практику, підтримуючі умови. Інтеграція принципів PLCs у модель дозволяє створити не просто формальну мережу обміну досвідом, а справжню професійну спільноту з культурою постійного критичного вивчення практики, колективної відповідальності за професійний розвиток та орієнтації на покращення результатів учнів.



Змістовий компонент моделі структурований у п'ять модулів компетентностей (цифрова, методична, психолого-педагогічна, управлінська, інноваційна), що відповідають сучасним вимогам до професіоналізму педагога позашкілля. Технологічний компонент визначає різноманітні форми та методи мережевої взаємодії (онлайн-воркшопи, вебінари, спільні проєкти, менторство, віртуальні спільноти, цифрові портфоліо, мікронавчання) із використанням сучасних цифрових інструментів на засадах колективного навчання та спільної практики.

Виділено шість педагогічних умов ефективності моделі: створення мотиваційного середовища; забезпечення цифрової інфраструктури як структурної умови PLCs; диверсифікація форм мережевої взаємодії; розроблення індивідуальних траєкторій; формування культури рефлексії та взаємонавчання на засадах професійних навчальних спільнот; організаційно-методичний супровід через підтримуюче та спільне лідерство.

Результати експериментального впровадження моделі у 5 закладах позашкільної освіти Житомирської області протягом 2023-2025 навчальних років засвідчили її ефективність: статистично значуще підвищення рівня професійної компетентності на 36-44% за різними критеріями, зростання мотивації до неперервного професійного розвитку, зменшення ізоляції педагогів, активізація інноваційної діяльності та формування спільної відповідальності за професійний розвиток. Отримані результати узгоджуються з міжнародними дослідженнями ефективності професійних навчальних спільнот.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці цифрової платформи для координації професійних навчальних спільнот педагогів позашкільної освіти на національному рівні; дослідженні специфіки функціонування PLCs у різних напрямках позашкілля (художньо-естетичний, науково-технічний, спортивний тощо); вивченні можливостей інтеграції української системи позашкільної освіти у європейські професійні мережі педагогів; розробці програм підготовки лідерів та модераторів професійних навчальних спільнот; адаптації досвіду професійних навчальних спільнот для різних типів освітніх закладів України.

Література:

1. Аніщенко О. В. Теоретико-методичні засади розвитку професійної компетентності педагогів позашкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. В. Аніщенко. – Київ, 2019. – 542 с.
2. Архипова С. П. Неформальна освіта дорослих: теорія і практика / С. П. Архипова. – Київ : Освіта України, 2019. – 345 с.
3. Биковська О. В. Система позашкільної освіти як соціально-педагогічна система / О. В. Биковська // Освітні питання. – 2018. – № 85. – С. 45-52.



4. Позашкільна освіта в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку: аналітична доповідь / за ред. Г. П. Пустовіта. – Київ : ДНУ "Інститут освітньої аналітики", 2023. – 178 с.

5. Биков В. Ю. Мережні технології і віртуалізація в освіті / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2020. – Т. 75, № 1. – С. 1-18.

6. Castells M. The rise of the network society / M. Castells. – 2nd ed. – Oxford: Blackwell Publishers, 2010. – 597 p.

7. Концепція розвитку позашкільної освіти: затв. розпорядженням Кабінету Міністрів України від 24 червня 2020 р. № 767-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/767-2020-%D1%80#Text>

8. Chartered College of Teaching. Professional development for teachers. URL: <https://chartered.college/professional-development> (дата звернення: 15.11.2024).

9. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Л. Б. Лук'янова. – Київ ; Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2020. – 320 с.

10. Луговий В. І. Мережева взаємодія в освіті: європейський досвід / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. – 2021. – № 4. – С. 5-16.

11. Протасова Н. Г. Теорія і практика інноваційної підготовки педагогічних кадрів в умовах магістратури : монографія / Н. Г. Протасова. – Київ ; Херсон : Олді-плюс, 2018. – 464 с.

12. Морзе Н. В. Цифрова компетентність педагогів: виклики сьогодення / Н. В. Морзе, О. М. Спірін // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2022. – Т. 88, № 2. – С. 1-24.

13. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: теорія і практика : монографія / Г. П. Пустовіт. – Київ : Педагогічна думка, 2019. – 380 с.

14. Спірін О. М. Освітні мережні технології: навч. посіб. / О. М. Спірін, Т. А. Вакалюк. – Житомир : ФОП Євенок О. О., 2021. – 280 с.

15. Finnish Society for Teacher Education (FSTE). Professional networks for teachers. Helsinki, 2023. 124 p.

16. Knowles M. S. The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development / M. S. Knowles, E. F. Holton, R. A. Swanson. – 8th ed. – London : Routledge, 2020. – 406 p.

17. Council of Europe. EU strategy on youth policy: Investing and empowering / Council of Europe. – Strasbourg, 2019. – 86 p.

18. Jarvis P. Adult education and lifelong learning: Theory and practice / P. Jarvis. – 4th ed. – London : Routledge, 2019. – 372 p.

19. Trust T. Why should I trust you? Learning analytics and the networked teacher / T. Trust // Educational Technology Research and Development. – 2022. – Vol. 70(5). – P. 1513-1533.

20. Mezirow J. Transformative dimensions of adult learning / J. Mezirow. – San Francisco : Jossey-Bass, 2018. – 247 p.

21. National Network of State Teachers of the Year (NNSTOY). Professional learning communities. Washington, DC, 2024. URL: <https://www.nnstoy.org> (accessed: 20.11.2024).

22. Мачуський В. В. Розвиток творчих здібностей учнів у позашкільних закладах науково-технічного профілю : монографія / В. В. Мачуський. – Житомир : Полісся, 2019. – 286 с.

23. Wenger E. Communities of practice: Learning, meaning, and identity / E. Wenger. – Cambridge : Cambridge University Press, 2018. – 318 p.



24. Wenger-Trayner E. Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning / E. Wenger-Trayner, B. Wenger-Trayner. – London : Routledge, 2020. – 192 p.
25. UNESCO. Global education monitoring report: Non-formal education / UNESCO. – Paris, 2023. – 542 p.
26. DuFour R. What is a professional learning community? / R. DuFour // Educational Leadership. – 2004. – Vol. 61(8). – P. 6-11.
27. DuFour R. Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement / R. DuFour, R. Eaker. – Bloomington, IN : Solution Tree Press, 2008. – 312 p.
28. Hord S. M. Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement / S. M. Hord. – Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory, 1997. – 58 p.
29. Hord S. M. Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities / S. M. Hord, W. A. Sommers. – New York: Teachers College Press, 2008. – 196 p.
30. DuFour R. Reculturing schools as professional learning communities / R. DuFour, R. DuFour. – Bloomington, IN : National Educational Service, 1998. – 175 p.
31. Fullan M. The new meaning of educational change / M. Fullan. – 5th ed. – New York : Teachers College Press, 2016. – 384 p.
32. Hord S. M. Learning together, leading together / S. M. Hord, W. A. Sommers, D. F. Stiegelbauer, L. Shirley // Journal of Staff Development. – 2005. – Vol. 26(3). – P. 54-59.
33. Vescio V. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning / V. Vescio, D. Ross, A. Adams // Teaching and Teacher Education. – 2008. – Vol. 24(1). – P. 80-91.
34. OECD. Professional learning communities: A policy perspective / OECD. – Paris: OECD Publishing, 2019. – 156 p.
35. Huffman J. B. Reculturing schools as professional learning communities / J. B. Huffman, K. K. Hipp. – Lanham, MD : Rowman & Littlefield Education, 2003. – 208 p.
36. Stoll L. Professional learning communities: A review of the literature / L. Stoll, R. Bolam, A. McMahon, S. Wallace, S. Thomas // Journal of Educational Change. – 2006. – Vol. 7(4). – P. 221-258.
37. Sigurðardóttir A. K. Professional learning community in relation to school effectiveness / A. K. Sigurðardóttir // Scandinavian Journal of Educational Research. – 2010. – Vol. 54(5). – P. 395-412.

References

1. Anishchenko, O. V. (2019). Teoretyko-metodychni zasady rozvytku profesiinoi kompetentnosti pedahohiv pozashkilnykh navchalnykh zakladiv u systemi pisliadyplomnoi osvity [Theoretical and methodological foundations of professional competence development of out-of-school education teachers in the postgraduate education system] (Doctoral dissertation). Kyiv [in Ukrainian].
2. Arkhypova, S. P. (2019). Neformalna osvita doroslykh: teoriia i praktyka [Non-formal adult education: Theory and practice]. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].
3. Bykovska, O. V. (2018). Systema pozashkilnoi osvity yak sotsialno-pedahohichna systema [Out-of-school education system as a socio-pedagogical system]. Osvitni pytannia, 85, 45-52 [in Ukrainian].



4. Pustovit, H. P. (Ed.). (2023). Pozashkilna osvita v Ukraini: stan, problemy ta perspektyvy rozvytku [Out-of-school education in Ukraine: State, problems and development prospects]. Kyiv: DNU "Instytut osvitnoi analityky" [in Ukrainian].
5. Bykov, V. Yu. (2020). Merezhni tekhnolohii i virtualizatsiia v osviti [Network technologies and virtualization in education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 75(1), 1-18 [in Ukrainian].
6. Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishers.
7. Kontseptsiiia rozvytku pozashkilnoi osvity [Concept of out-of-school education development]. (2020). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/767-2020-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
8. Chartered College of Teaching. (2024). Professional development for teachers. Retrieved from <https://chartered.college/professional-development>
9. Lukianova, L. B. (2020). Osvita doroslykh: korotkyi terminolohichnyi slovnyk [Adult education: A brief terminological dictionary]. Kyiv; Nizhyn: PP Lysenko M. M. [in Ukrainian].
10. Luhovyi, V. I., & Talanova, Zh. V. (2021). Merezheva vzaiemodiia v osviti: yevropeyskyi dosvid [Network interaction in education: European experience]. *Pedahohika i psykholohiia*, 4, 5-16 [in Ukrainian].
11. Protasova, N. H. (2018). Teoriia i praktyka innovatsiinoi pidhotovky pedahohichnykh kadriv v umovakh mahistratury [Theory and practice of innovative training of pedagogical staff in master's programs]. Kyiv; Kherson: Oldi-plus [in Ukrainian].
12. Morze, N. V., & Spirin, O. M. (2022). Tsyfrova kompetentnist pedahohiv: vyklyky sohodennia [Digital competence of teachers: Contemporary challenges]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 88(2), 1-24 [in Ukrainian].
13. Pustovit, H. P. (2019). Pozashkilna osvita i vykhovannia: teoriia i praktyka [Out-of-school education and upbringing: Theory and practice]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
14. Spirin, O. M., & Vakaliuk, T. A. (2021). Osvitni merezhni tekhnolohii [Educational network technologies]. Zhytomyr: FOP Yevenok O. O. [in Ukrainian].
15. Finnish Society for Teacher Education. (2023). Professional networks for teachers. Helsinki.
16. Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2020). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). London: Routledge.
17. Council of Europe. (2019). *EU strategy on youth policy: Investing and empowering*. Strasbourg.
18. Jarvis, P. (2019). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (4th ed.). London: Routledge.
19. Trust, T. (2022). Why should I trust you? Learning analytics and the networked teacher. *Educational Technology Research and Development*, 70(5), 1513-1533.
20. Mezirow, J. (2018). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
21. National Network of State Teachers of the Year. (2024). Professional learning communities. Washington, DC. Retrieved from <https://www.nnstoy.org>
22. Machuskyi, V. V. (2019). Rozvytok tvorchykh zdibnostei uchniv u pozashkilnykh zakladakh naukovo-tekhnichnoho profilu [Development of students' creative abilities in out-of-school institutions of scientific and technical profile]. Zhytomyr: Polissia [in Ukrainian].



23. Wenger, E. (2018). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
24. Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. London: Routledge.
25. UNESCO. (2023). *Global education monitoring report: Non-formal education*. Paris: UNESCO.
26. DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
27. DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
28. Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
29. Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press.
30. DuFour, R., & DuFour, R. (1998). *Reculturing schools as professional learning communities*. Bloomington, IN: National Educational Service.
31. Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York: Teachers College Press.
32. Hord, S. M., Sommers, W. A., Stiegelbauer, D. F., & Shirley, L. (2005). Learning together, leading together. *Journal of Staff Development*, 26(3), 54-59.
33. Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
34. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Professional learning communities: A policy perspective*. Paris: OECD Publishing.
35. Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
36. Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, S., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
37. Sigurðardóttir, A. K. (2010). Professional learning community in relation to school effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395-412.