

УДК 373.5.091.12:37.013.74

DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.246-255

Смагін Ігор Іванович

доктор педагогічних наук, доцент

професор кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін

КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради,

м.Житомир, Україна

igsmagin@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3464-4595>

Смагіна Таїса Миколаївна

кандидат педагогічних наук

завідувачка кафедри методики викладання навчальних предметів

КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради,

м.Житомир, Україна

smagina1967@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0659-5431>

ПРОФЕСІЙНІ НАВЧАЛЬНІ СПІЛЬНОТИ І МЕРЕЖІ ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗАХІДНИХ МОДЕЛЕЙ ТА УКРАЇНСЬКОЇ ПРАКТИКИ

Анотація. Здійснено теоретико-порівняльний аналіз професійних навчальних спільнот (PLC) як феномену сучасної шкільної освіти в контексті подолання професійної ізоляції вчителя. Розглянуто генезу концепції PLC у західній педагогічній думці, зокрема ідеї колегіальності, професійного капіталу, рефлексивної практики та мережевої взаємодії. Проаналізовано відмінності між «сильними» і «слабкими» формами колегіальності, ризики штучної колегіальності та умови формування колаборативної культури в школі. Узагальнено підходи до організації професійних спільнот і мереж (PLC, NLC, PLN), їхні функції, переваги та обмеження. Здійснено зіставлення західних моделей із сучасною українською практикою інституціоналізації професійних спільнот у системі післядипломної освіти. Обґрунтовано, що ефективність професійних навчальних спільнот залежить від поєднання нормативної підтримки з культурними чинниками довіри, автономії та спільної відповідальності. Окреслено перспективи подальших емпіричних досліджень впливу PLC на якість педагогічної практики та результати навчання учнів. Професійні спільноти учителів можуть стати дієвою відповіддю на «ізоляцію в класі» та ресурсом професійного капіталу лише за умови переходу від формальної взаємодії до спільного професійного мислення й дослідження практики.

Ключові слова: професійні навчальні спільноти, колегіальність, професійна ізоляція, мережеве навчання, шкільна освіта.

Вступ. Проблема формування професійних учительських мереж в Україні чітко окреслилася у 2020 році з початком створення мережі центрів професійного розвитку педагогічних працівників (ЦПРП). Відповідно до Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників, професійна спільнота визначається як товариство (об'єднання, група) педагогічних працівників, яких об'єднують спільні інтереси за родом їхньої професійної діяльності [1].

У попередній період своєрідним аналогом сучасних професійних мереж були методичні об'єднання та творчі проблемні групи, діяльність яких регламентувалася нормативними приписами та адміністративними вимогами [2, с.543–544]. Українські вчителі мали досвід співпраці в межах предметних методичних об'єднань, проведення відкритих уроків та обміну досвідом. Проте така діяльність здебільшого мала планово-обов'язковий характер, що знижувало рівень внутрішньої мотивації та професійного нахнення. Показово, що, за даними Українського інституту розвитку освіти, 85,4% українських учителів брали участь у різних професійних об'єднаннях – показник, який суттєво перевищує середній міжнародний (36,9%) [3, с.22]. Однак високий рівень формальної участі не завжди означав реальну професійну взаємодію та горизонтальне навчання.

Із демонтажем системи методичних служб відбулася поступова дезінтеграція усталених, хоча й формалізованих, освітніх мереж. Унаслідок цього актуалізувалася проблема переходу від регламентованої,

нормативно скерованої «згори» співпраці до самокерованих професійних спільнот, що ґрунтуються на внутрішній мотивації, взаємній довірі та горизонтальній взаємодії педагогів.

У такій ситуації закономірно постає питання: чи здатні сучасні професійні спільноти виконувати функцію дієвого інструменту професійного розвитку та підтримки стійкості вчителя в умовах постійних освітніх змін? Відповідь на це питання потребує не лише аналізу національного досвіду, а й критичного осмислення світових моделей професійної колаборації з урахуванням їхніх переваг, обмежень і культурних передумов ефективності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Реформа НУШ, цифровізація освіти та євроінтеграційні процеси радикально трансформували умови професійної взаємодії педагогів. Значна частина досліджень українських учених присвячена мережевим формам співпраці вчителів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Так, Т. Коломієць розглядає мережеві педагогічні спільноти як ресурс професійного розвитку, підкреслюючи потенціал електронної пошти, форумів, вебінарів і відео-конференцій для об'єднання педагогів за спільними інтересами [4]. Дослідниця зазначає, що такі спільноти сприяють пошуку рішень професійних проблем і розширенню горизонтів співпраці, водночас підкреслює недостатню системність їх функціонування.

О. Малихін та Н. Арістова аналізують феномен віртуальних педагогічних спільнот, які забезпечують безперервний обмін знаннями без часових і терито-

ріальних обмежень [5]. Дослідники виокремлюють спільні ознаки таких об'єднань: добровільність участі, наявність спільної мети професійного розвитку, активне використання цифрових інструментів комунікації. Віртуальні спільноти, на їхню думку, стають платформою для колективного осмислення педагогічних проблем і самонавчання.

Практико-орієнтоване дослідження І. Воротникової демонструє досвід створення професійних мереж учителів природничо-математичних предметів і курсів [6]. Авторка описує приклади використання електронних розсилок, вебінарів, платформених сервісів, вікі-ресурсів для формування предметних спільнот практики.

У публікації О. Овчарук та І. Іванюк професійні мережі розглядаються як середовище формування цифрових компетентностей учителів у процесі дистанційного навчання. Авторки підкреслюють, що саме взаємонавчання «в дії» забезпечує ефективне опанування нових інструментів і методик [7].

Екосистемний підхід до розуміння освітніх мереж пропонує І. Леонтьєва [8], яка розглядає професійні спільноти як складову освітньої екосистеми поряд із формальними інституціями. У такій моделі мережеві спільноти практики виступають середовищем адаптації до змін, зокрема в умовах пандемії та воєнного стану.

Публікації Українського інституту розвитку освіти [9] містять практичні алгоритми створення й розвитку професійних спільнот, що свідчить про поступовий перехід від концептуалізації до нормативно-методичного забезпечення діяльності таких об'єднань.

Практичний вимір представлений також матеріалами для організації наставництва [10], які також спрямовані на підтримку професійних спільнот на рівні територіальних громад.

Аналіз публікацій засвідчує трансформацію концепції професійного об'єднання – від формалізованих методичних структур до динамічних самокерованих спільнот. Ключовими тенденціями є горизонтальність взаємодії, гнучкість форматів (поєднання офлайн і онлайн), а також психологізація професійного простору, де спільнота розглядається як ресурс профілактики професійного вигорання.

Водночас переважна більшість досліджень має описово-концептуальний характер. Методологічно домінують аналіз літератури, класифікації та моделювання. Польові емпіричні дослідження – опитування, експериментальні спостереження, статистичний аналіз ефективності спільнот – представлені фрагментарно. Разом із тим, обмеженість емпіричної бази та фрагментарність національних досліджень актуалізують потребу в ширшому аналітичному горизонті. Становлення професійних учительських спільнот в Україні відбувається в умовах системної трансформації освіти, що збігається з глобальними процесами переосмислення ролі вчителя, автономії школи та мережевих форм професійного розвитку. У такій ситуації звернення виключно до внутрішнього досвіду є недостатнім.

Е. Гаргрівз і М. Фуллан пишуть [11, с.106], що вчительська робота є «однією з найсамотніших», де все ще вважається прийнятним працювати наодинці, у просторі, захищеному від стороннього втручання. Як зазначають автори, найпоширенішим станом у педагогічній професії тривалий час залишалася професійна ізоляція – коли вчитель працює сам, осторонь своїх колег. І цей стан досі не зник. Ізоляція дає вчителям змогу зберігати автономію та самостійно ухвалювати професійні рішення у своїх класах. Про-

те водночас вона позбавляє їх цінного зворотного зв'язку, який міг би зробити ці рішення більш зваженими та ефективними.

Індивідуалізм – це не просто настрої чи манера поведінки, і тим більше не психологічна вада вчителів. Він укорінений у самих умовах і контекстах педагогічної праці – у структурі робочого часу, просторовій організації шкіл, системах зворотного зв'язку тощо [11, с.111].

Проте в перші десятиліття XXI століття ці умови й традиції зазнали суттєвих змін. Взаємне наставництво (peer coaching), менторство, професійні спільноти, що навчаються почали зближувати вчителів і відкривати нові можливості для розвитку педагогів, викладання та професійного зростання.

Метою статті є теоретично проаналізувати феномен професійних спільнот учителів як відповідь на проблему «ізоляції в класі», узагальнити західні підходи (PLC, NLC/PLN; дебати про колегіальність, професійний капітал, «штучну колегіальність»), щоб окреслити умови ефективності учительських спільнот і ризики їх формалізації в українській системі професійного розвитку.

У дослідженні використано комплекс теоретичних **методів**, адекватних предмету й джерельній базі статті:

- теоретико-методологічний аналіз і синтез наукової літератури щодо колегіальності, «ізоляції в класі», PLC/NLC/PLN та механізмів професійного навчання вчителів.

- типологізація та концептуальне моделювання (розрізнення форм колегіальності; відмежування «слабких» і «сильних» форм співпраці; розведення PLC як «ядра» внутрішньошкільної взаємодії та мережевих форматів NLC/PLN).

- критичний аналіз ризиків мережевої взаємодії (неавтентичність, бюрократизація, дифузія відповідальності, проблема якості контенту) та інтерпретація умов мінімізації ризиків (різноманіття думок, незалежність, децентралізація, агрегація).

За характером джерел і викладу стаття має оглядово-аналітичний дизайн і не претендує на польове емпіричне вимірювання ефективності спільнот; навпаки, вона проблематизує дефіцит таких даних в українському контексті.

Виклад основного матеріалу. Хоча поняття «професійна спільнота, що навчається» з'явилося в 1960-х роках, такі професійні спільноти як об'єкт наукового зацікавлення привернули до себе увагу наприкінці 1980-х – початку 1990-х років. Учительська «ізоляція в класі» розглядалася як одна з ключових причин, чому педагоги нерідко відчувають тривогу щодо власної професійної ефективності, бояться зовнішнього оцінювання та залишаються замкненими у поточних подіях свого класу. Така ізолюваність створює умови, за яких учителі уникають дослідження або прийняття альтернативних педагогічних підходів, оскільки це може поставити під сумнів їхні усталені уявлення й практики або виходити за межі того, що вже знайоме й звичне. Отже, звільнення вчителів від ізоляції розглядалося не лише як позитивний крок для розвитку колегіальності між педагогами, а й як необхідна передумова для досягнення справжніх і тривалих змін в освіті.

За висновками Е. Гаргрівза, починаючи з кінця 1980-х років, дедалі більше досліджень свідчили, що школи, у яких учителі співпрацюють і підтримують високий рівень взаємної особистої та професійної довіри, загалом демонструють кращі результати, ніж заклади зі схожим складом учнів, де педагоги працювали відокремлено [12, с. ххі]. З того часу було ці-

леспрямовано розроблено та створено багато нових форм професійної співпраці, таких як професійні спільноти, що навчаються, команди обробки даних, дослідження уроків та мережі шкіл, що практикують науку про вдосконалення.

Поняття «професійна спільнота, що навчається» (Professional Learning Communities – PLC) почало використовуватися в 1990-х роках після того, як книга П. Сенге популяризувала ідею організацій, що навчаються [13]. Нагадаємо, що за висновками П. Сенге, організація, що навчається, – це група людей, які працюють разом, щоб покращити свої можливості для створення результатів, які для них дійсно важливі.

Ідея такої організації тісно пов'язана з ідеєю рефлексивної практики, яку підтримував Д. Шен у своїх книгах. Дослідник критикував «технічну раціональність» – ідею, що професійна діяльність ґрунтується лише на застосуванні наукових теорій і технік. Д. Шен запропонував концепцію «рефлексія в дії» (reflection-in-action), яка описує, як компетентні професіонали імпровізують і мислять на ходу, стикаючись з унікальними та невизначеними ситуаціями [14]. Учений ідею рефлексивної практики застосував і розширив саме в контексті освітньої діяльності та підготовки педагогів: запропонував тематичні дослідження, які демонструють, як вчителі та інші фахівці в галузі освіти можуть використовувати рефлексію для покращення своєї роботи [15].

Ч. Б. Майєрс і Л. К. Майєрс зробили наступний крок у популяризації ідеї. Вони використали поняття «професійна спільнота, що навчається» стосовно шкіл і вчителів у своєму спільному підручнику 1995 року «Професійний педагог: новий вступ до викладання та шкіл» [16].

У США в 1990-і роки стали популярними PDS-школи (Professional Development Schools) – школи професійного розвитку, які функціонували як партнерські структури при університетах, здебільшого педагогічного спрямування. Основною метою таких шкіл було забезпечення взаємовигідної співпраці між закладами вищої та середньої освіти. У межах цього партнерства здійснювалася практико-орієнтована підготовка майбутніх учителів у реальному шкільному середовищі, організовувався професійний розвиток вчителів шкіл і викладачів вищої школи, проводилися прикладні освітні дослідження, а також впроваджувалася інноваційна педагогічна практика з метою підвищення результатів навчання учнів. Модель PDS стала прикладом інтегрованого підходу до розвитку освіти, в якому поєднувалися навчання, викладання, дослідження та оновлення практики. Такі заклади активно підтримувалися Національною асоціацією шкіл професійного розвитку. З 2023 року ця асоціація функціонує під новою назвою – «Національна асоціація партнерства між школами та університетами».

У 1996 році Ч. Майєрс на щорічних зборах Американської асоціації досліджень в освіті виголосив доповідь під назвою «За межами PDS: школи як професійні навчальні спільноти», в якій запропонував перехід від зусиль шкіл професійного розвитку (PDS) до шкіл як професійних спільнот, що навчаються [17]. Дослідник сформулював чотири взаємопов'язані орієнтири для реформування освіти: школи як морально засновані спільноти учнів; навчання як інтелектуальне конструювання досвіду; викладання як професійне розв'язування проблем; професійне знання як знання практики].

Ч. Майєрс запропонував університетам і школам створювати єдину спільноту практиків, в якій усі –

від студентів-педагогів до досвідчених учителів – навчаються разом і вдосконалюють школу як живу систему. Він озвучив ідею щодо перетворення партнерства «університет–школа» на частини ширших професійних спільнот, що навчаються, метою яких є покращення освітнього процесу і професійного зростання вчителів. Йшлося не просто про кращу підготовку новачків, а про зміну самої логіки школи як місця, де всі – від директора до учня – навчаються разом [17].

Проте початковий ентузіазм стосовно переваг колегіальності, характерний для раних 1990-х років, з часом поступився місцем дедалі більшому скептицизму та критичному переосмисленню. Дослідники і практики почали уважніше розглядати умови, зміст і наслідки професійних взаємин між учителями, акцентуючи на тому, що не всяка форма співпраці автоматично сприяє професійному зростанню чи покращенню якості навчання. Цей другий погляд розпочався з посиленої перевірки колегіальності вчителів.

Е. Гаргрівз і М. Фуллан застерігали від того, що прагнучи усунути індивідуалізм (звичну або нав'язану практику роботи наодинці), не варто знищувати індивідуальність – тобто право на власну думку, потребу в самотності чи навіть своєрідність. На їхнє переконання, подолання індивідуалізму не означає уніфікації мислення чи колективного конформізму. Навпаки, індивідуальність породжує творчу незгоду й готовність до ризику – ті чинники, які живлять динамічне групове навчання та розвиток. У найкращих професійних освітніх спільнотах сильна співпраця поєднується з виразною індивідуальністю, створюючи живі, інноваційні спільноти навчання й зростання [11, с.111].

Д. В. Літл стверджувала, що у великій кількості шкіл, і протягом тривалого часу, вчителі є колегами лише за назвою [18, с.165]. Дослідниця нагадувала, що спільні зусилля суперечать історичним прецедентам і, як правило, були нестабільними, короточасними та другорядними порівняно з іншими пріоритетами [18, с.187].

В іншій публікації Д. В. Літл [19] нагадувала, що прагнення до співпраці між учителями на початку 1990-х років спричинило багато експериментів – від коучингу, наставництва та спільного ухвалення рішень до міждисциплінарних команд і предметних «колаборативів». Така кількість форм свідчала, наскільки актуальним стало питання: чи є взаємини між колегами справді центральними для успіху вчителя, задоволення роботою та ефективності школи? Але, зауважувала дослідниця, термін «колегіальність» часто використовувався без чіткого змісту, з позитивним відтінком – ніби будь-яка взаємодія, що руйнує ізоляцію, автоматично підсилює професіоналізм і якість навчання.

Однак Дж. Літл наголошувала: не всяка співпраця є корисною, а тісні групи можуть однаково добре як підтримувати зміни, так і зберігати статус-кво. Вона розрізняла «слабкі» та «сильні» форми колегіальності, не за рівнем компетентності, а за тим, наскільки колеги реально впливають один на одного. Дослідниця створила умовний континуум – від повної незалежності до взаємозалежності вчителів та проаналізувала колегіальні взаємини в межах кожного виявленого типу.

1. «Розповіді та пошук ідей» (Storytelling and Scanning for Ideas). Це мінімальний рівень взаємодії: короткі обміни історіями, випадкові поради, обговорення в учительській [19, с.513–515].

2. «Допомога і підтримка» (Aid and Assistance). Колегіальність тут зводиться до готовності допомог-

ти, коли про це просять [19, с.515–517].

3. «Обмін матеріалами та ідеями» (Sharing). Вищий рівень – коли вчителі регулярно діляться матеріалами, завданнями, методами, роботою учнів. Це робить навчання більш публічним і координованим, створює спільне бачення освітнього процесу [19, с.518–519].

4. «Спільна робота» (Joint Work). Найвища форма співпраці: спільна відповідальність за навчання, колективна автономія, лідерство й ініціатива у прийнятті педагогічних рішень [19, с.519–523].

Д. В. Літл наголошує: важливо не лише як співпрацюють вчителі, а що саме вони обговорюють і які переконання поділяють. Більш тісні взаємини не гарантують, що спільні цінності будуть спрямовані на благо учнів. Іноді колегіальні групи лише взаємно підтверджують низькі стандарти або закріплюють консервативні погляди.

Учителі утворюють багато природних груп співпраці – за предметом, віком учнів, спільними інтересами, поглядами. Однак адміністрації часто створюють штучні колаборативи – команди, комітети, наставництво – які не збігаються з реальними зв'язками вчителів. Якщо ці ініціативи не відповідають культурі школи чи переконанням учителів, вони стають неавтентичними і короткотривалими [19].

Д. В. Літл підсумовує: професія вчителя історично базується на індивідуалізмі, приватності та консерватизмі. Більшість форм «колегіальності», що здаються прогресивними, насправді не руйнують ці традиції, а часто їх підсилюють. І тільки ті види взаємодії, що вимагають взаємозалежності, колективної автономії і відкритої рефлексії, можуть змінити культуру школи.

У 1992 р. Д. В. Літл писала, що дебати та дискусії – як щодо шкіл, так і в коментарях про сучасне суспільство – надають нам набір перспектив та концептуальних вимірів, за допомогою яких ми можемо вийти за межі «концептуально аморфної та ідеологічно оптимістичної» позиції щодо незалежності та колегіальності у професійній роботі вчителів [20].

У 1993 р. Д. В. Літл та М. В. Маклафін написали книгу, де розглянули роботу вчителів у зв'язку з центральною проблемою їхнього життя в школі: вчителі як окремі «ремесники», але які є членами професійної спільноти [21, с. vii]. Авторки зазначали, що в освітніх реформах існує тенденція абсолютизувати окремі ідеї, розглядаючи їх як універсальне розв'язання всіх проблем. Так сталося і з концепцією колегіальності: необхідність подолання ізоляції вчителів не заперечувалася, однак відкритими залишалися питання умов, цілей і підтримки такої співпраці. Тому сама концепція спільноти й надалі потребує критичного аналізу та розвитку [21].

Ставлячи під сумнів уявлення про спільноту як монолітне явище, авторки показують різноманітність форм, яких вона може набувати (зокрема кафедри, предметні спільноти та школи-магніти), а також те, що її характер відрізняється від школи до школи залежно від місцевих умов, які визначають можливість професійного розвитку та участі вчителів. Дослідниці [21] визначили сім елементів ефективності шкіл, що функціонують як професійні освітні спільноти: спільні норми та переконання; колегіальні стосунки; культура співпраці; рефлексивна практика; постійне дослідження та осмислення ефективної педагогічної практики; професійне зростання; взаємна підтримка та взаємні зобов'язання. Ці елементи досі вважаються основоположними характеристиками професійних освітніх спільнот [21].

Проблема «природності» і «штучності» колегі-

альності на початку 1990-х років була досить актуальною. Е. Гаргрівз і Р. Доу ввели термін «штучна колегіальність» для опису випадків, коли вчителів запрошували до співпраці над порядком денним, розробленим адміністраторами та політиками [22]. Попри зростання ідеї співпраці, автори публікації помітили парадокс: учителів закликають до колегіальності саме тоді, коли централізований контроль над змістом і методами навчання лише посилюється. Ініціативи «спільного розвитку» часто набувають форми бюрократичних програм, спрямованих не на розширення автономії, а на керовану стандартизацію поведінки педагогів.

Автори виявили два типи професійної взаємодії:

– справжня культура співпраці (collaborative culture) – формується еволюційно, базується на довірі, відкритості, підтримці, спільному осмисленні практики; вчителі самі визначають свої цілі, досліджують власні проблеми, розвивають знання «зсереди професії»;

– штучна колегіальність (contrived collegiality) – це адміністративно нав'язана взаємодія – «організовані згори» зустрічі, наради, обговорення, де вчителі лише впроваджують чужі методики. Вона покликана забезпечити виконання реформ, а не розвиток учителя [22].

На прикладі взаємного коучингу (peer coaching) автори продемонстрували, що навіть добре задумані моделі професійного навчання можуть перетворитися на інструменти контролю, якщо їхній зміст редукується до технічного рівня («як навчати») без етичного та педагогічного осмислення («для чого навчати»). Е. Гаргрівз і Р. Доу стверджують, що реальні освітні зміни можливі лише за умови поєднання колегіальності з автономією – коли вчителі добровільно залучаються до спільного навчання, зберігаючи професійну незалежність і здатність до критичної рефлексії [22].

Ця стаття стала однією з ключових у формуванні сучасного розуміння професійних навчальних спільнот (PLC), окресливши ризики формалізованих реформ і необхідність культурного переосмислення ролі вчителя як професіонала з критичним мисленням.

У 1997 році Ш. Горд висловила низку ідей щодо освітніх мереж:

– освітні мережі та професійні спільноти, що навчаються, створюють середовище, де вчителі об'єднуються для спільного вивчення, обговорення і впровадження педагогічних практик, які сприяють підвищенню результативності навчання школярів;

– мережі допомагають зменшити ізоляцію вчителів, підвищити їхню мотивацію, розвивати спільне почуття відповідальності за успіх учнів;

– процеси в таких мережах базуються на взаємній довірі, спільній візії, колективній рефлексії та постійному професійному розвитку [23].

Ш. Горд є однією з головних авторів концепції PLC, що стала основою для глобальних підходів у реформуванні шкіл і професійного розвитку вчителів. Її науковий доробок пропонує методики для підтримки освітніх лідерів і розробку стратегій змін, які об'єднують адміністраторів і педагогів для досягнення спільної мети покращення шкільної освіти.

У 1998 році Р. Дюфур та Р. Е. Ікер видали книгу «Професійні спільноти, які навчаються, на робочому місці: найкращі практики для підвищення успішності учнів» [24]. Саме цей факт визнають вже як першу популяризацію поняття PLCs. На їх думку: «Найперспективніша стратегія для сталого, суттєвого вдо-

сконалення школи – це розвиток здатності шкільного персоналу функціонувати як професійні спільноти, що навчаються» [24, с. xi].

Р. Дюфур та Р. Ікер визначили шість характеристик успішних закладів освіти: спільна місія, бачення та цінності; колективне дослідження статус-кво, пошук та тестування нових методів і рефлексія над результатами; співпраця; орієнтація на дії та експерименти; акцент на постійному вдосконаленні; орієнтація на результат [24].

Інші дослідники виокремили досить схожі характеристики. У своєму великому огляді літератури про заклади освіти, Р. Болам, А. Макмегон, Л. Столл, С. Томас та їхні колеги визначили п'ять характеристик ефективних закладів освіти, а саме: спільні цінності та бачення; колективна відповідальність за навчання учнів; співпраця, зосереджена на навчанні; індивідуальне та колективне професійне навчання; рефлексивне професійне дослідження [25].

До цього списку дослідники додали три додаткові характеристики, що впливли з їхньої власної роботи: 1) відкритість та партнерство; 2) інклюзивне членство та 3) взаємна довіра, повага та підтримка [25]. Вони визначили ефективну PLC як таку, що має здатність сприяти й підтримувати професійний розвиток усіх учасників шкільної спільноти з колективною метою – підвищення рівня навчальних досягнень учнів.

Р. Болам та ін. стверджують, що ефективність PLC слід оцінювати за трьома критеріями: кінцевим впливом на навчання та розвиток учнів; проміжним впливом на професійне навчання, результативність та моральний дух; операційною ефективністю [25].

Об'єднання спільнот у мережі NLC (Networked Learning Community – Мережева спільнота навчання або мережева освітня спільнота) стало наступним викликом і для науковців, і для практиків.

Обидва поняття PLC та NLC належать до парадигми спільного професійного розвитку педагогів, але відрізняються масштабом, структурою взаємодії та способом поширення знань.

PLC – це внутрішньошкільні або локальні спільноти, що об'єднують педагогів однієї школи (іноді – кількох шкіл одного району) навколо спільної мети підвищення якості освіти. Основні риси такої спільноти:

- колегіальність і спільна відповідальність: учителі систематично працюють над аналізом даних про навчання, удосконаленням освітніх практик і підтримкою одне одного;
- фокус на учнях – головна мета діяльності PLC полягає у поліпшенні результатів навчання на основі професійного зростання вчителів;
- регулярність і сталість взаємодії – зустрічі відбуваються циклічно та інтегровані у шкільну культуру;
- локальний характер – PLC існує всередині однієї організації, де вчителі мають спільний контекст і спільну адміністративну структуру.

NLC – це міжшкільні або міжінституційні мережі, які об'єднують педагогів, школи й освітні установи для спільного навчання, обміну практиками та створення інновацій. Основні риси:

- мережевість і відкритість: учасники працюють не лише в межах власної школи, а й у регіональних чи національних мережах;
- горизонтальна структура взаємодії – школи рівноправно обмінюються досвідом, без ієрархічної підлеглості;
- інноваційний акцент – NLC спрямовані на розроблення нових моделей навчання, оцінювання, лі-

дерства;

– підтримка зовнішніх партнерів – університетів, освітніх фондів, державних агентств тощо.

І PLC, і NLC спираються на ідеї колегіальності, довіри, професійного діалогу й бачення школи як спільноти, що навчається. Однак PLC більше орієнтовані на внутрішнє вдосконалення школи, тоді як NLC – на зовнішню взаємодію та розбудову інноваційного освітнього простору між школами.

Отже, PLC можна уявити як «ядро» професійного розвитку всередині школи, а NLC – як мережу таких ядер, що взаємодіють для поширення спільного знання й культури безперервного навчання.

Дж. Чепмен і Д. Аспін окреслили низку ключових функцій і переваг професійних мереж для освітнього середовища, наголошуючи на їхньому трансформаційному потенціалі в контексті реформування освіти:

– мережі можуть виступати каталізатором впровадження освітньої політики, забезпечуючи її горизонтальну та вертикальну інтеграцію – як між різними інституціями одного рівня, так і між рівнями управління;

– мережі здатні формувати сприятливе ставлення до реформ, переводячи абстрактні політичні настанови у конкретні форми взаємодії, практичні дії та зміну поведінки серед широкого кола зацікавлених сторін;

– мережі відкривають можливості для спільного й розподіленого лідерства, активізуючи колективну відповідальність і мобілізуючи ресурси громади, зокрема поза межами формальної освітньої сфери;

– мережі сприяють розвитку освітнього потенціалу, функціонуючи як простір створення нових знань і взаємного навчання, що, своєю чергою, може виконувати роль зворотного зв'язку для удосконалення освітньої політики та практики;

– мережі здатні розширити фокус змін, виходячи за межі окремого освітнього закладу (мікрорівня) і забезпечуючи системну взаємодію на мезорівні (міжінституційному), що дає змогу масштабувати інновації на всі рівні – мікро-, мезо- та макрорівень [26, с.658].

Але С. Кац, Л. Ерл, С. Бен Джаафар зазначали, що темпи використання PLC як «гарної ідеї» набагато перевищують наявні докази їхньої ефективності. Дослідження різних типів професійних освітніх колективів засвідчують, що спільна робота може сприяти позитивним змінам, але так само вона може виявитися неефективною або навіть шкодити, зберігаючи статус-кво та ускладнюючи впровадження нововведень [27].

Освітній ландшафт різних країн заповнений мережами різних форм. Попри достатній рівень консенсусу щодо того, що таке ефективна PLC, її впровадження в реальному світі виявилось набагато складнішим завданням. Хоча створено безліч структур, які дозволяють групам освітян зустрічатися, справжня зосередженість на питаннях практики виявилася набагато складнішим завданням.

Як стверджують С. Кац, Л. Ерл, С. Бен Джаафар, щоб мережі навчання були справді ефективними, недостатньо лише створити зв'язки між учасниками [27]. За результатами численних досліджень у галузі соціальної психології, існує низка когнітивних і поведінкових ризиків, які можуть істотно знизити ефективність колективної взаємодії. Серед них – явища дифузії відповідальності, соціального байдикування, групового мислення та деіндивідуалізації.

Окрім психологічних загроз, перед мережами постає і виклик контролю якості. У випадку відсутнос-

ті відповідального управління мережі здатні поширювати будь-який контент, не обов'язково корисний або обґрунтований. Виникає питання: що вирізняє ефективні мережі, де «багато хто розумніші за небагатьох», від неефективних чи навіть шкідливих? [27].

У відповідь на це Дж. Суворецькі окреслив чотири ключові параметри, що мінімізують зазначені ризики і підвищують ефективність мереж:

- *різноманіття думок* – забезпечення достатньої варіативності поглядів у групі, що розширює спектр можливих рішень, підходів і перспектив; воно підвищує потенціал до інновацій, вирішення складних проблем та розв'язку;

- *незалежність* – гарантування індивідуальної автономії в мисленні; вільне вираження непопулярних або нестандартних думок можливе лише за умов відсутності тиску на конформізм; саме це створює підґрунтя для продуктивного діалогу;

- *децентралізація* – принцип, за якого ініціативи та рішення виникають «знизу», а не нав'язуються «згори»; децентралізація передбачає локалізовані зусилля щодо ідентифікації проблем і пошуку відповідей на них на основі реального контексту й потреб;

- *агрегація* – наявність механізму, який дозволяє ефективно інтегрувати різноманітні думки, досвід та знання в єдине ціле задля користі всієї спільноти; агрегація є ключовою умовою того, щоб локальні відкриття перетворювалися на спільний інтелектуальний ресурс [28].

С. Кац, Л. Ерл та С. Бен Джаафар визначили сім ключових факторів успішного функціонування мереж навчальних спільнот (NLC), що виявляються як на рівні окремих шкіл, так і на рівні всієї мережі: мета і фокус, стосунки, співпраця, дослідження, лідерство, підзвітність та розбудова потенціалу і підтримка [27, с.10].

У книзі «Навмисне переривання: руйнування навчальних бар'єрів для професійної практики» С. Кац та Л. Ейн Дак визначили шість психологічних перешкод до навчання в NLC: недостатнє продумування можливих варіантів; орієнтація на підтвердження власних гіпотез замість їхнього критичного перегляду; надмірна увага до яскравих або помітних аспектів; схильність вважати себе винятком із правил; нерішучість у спробах діяти в новому напрямку; небажання демонструвати власну вразливість [29, с.51–68].

Автори стверджують, що люди схильні використовувати ментальні скорочення, щоб уникати складного мислення. Історично швидко, «низькорівневе» мислення забезпечувало оперативні дії, тоді як глибше, рефлексивне мислення потребувало часу. Саме тому й сьогодні більшість людей інстинктивно уникає когнітивної складності. Як влучно зазначають дослідники, особливо розумні люди можуть знайти раціоналізацію для будь-чого, у що хочуть вірити і це можна назвати пасткою інтелекту [29, с.52]. Тому потрібно навмисно переривати упередження. Стратегія переривання, на їхню думку, має такий алгоритм:

- створення когнітивного дисбалансу (людина починає сумніватися в своїй впевненості);
- конструктивне зіткнення з альтернативними підходами чи результатами;
- фокусування на аналізі власної практики;
- супровід, рефлексія та перехід до нових моделей дії [29].

Мета такого «переривання» полягає не в тому, щоб змусити педагога негайно змінити все, а в тому, щоб вивести його у простір мислення, де вже неможливо діяти автоматично. Саме там починається глибоке професійне навчання, що поступово веде до трансформації практики.

Першим кроком автори називають усвідомлення педагогом меж власного контролю – розуміння, що в реальності існують речі, які не підлягають його безпосередньому впливу. Хоча більшість людей це визнають, багато хто все ж витрачає значну частину часу та енергії на роздуми про те, як би вони хотіли вплинути на неконтрольоване. Це й є пастка активності.

С. Кац та Л. Ейн Дак [29] звертають увагу педагогів на необхідність зосереджувати зусилля там, де справді існують можливості для змін. Замість того щоб пасивно бажати неможливого, варто діяти в межах власного впливу – саме тут і починається справжня педагогічна сила.

Успішні шкільні спільноти не виникають лише завдяки формальним рішенням чи зовнішнім інструкціям. Вони народжуються зсередини – з культури взаємоповаги, довіри та підтримки. Е. Гаргрівз і М. Фуллан у своїй праці переконливо демонструють, що основою справді ефективної співпраці є жива колаборативна культура, вкорінена в повсякденному шкільному житті [11, с.112]. Дослідники нагадують, що в колаборативних культурах невдачі й невизначеність не приховуються й не захищаються, а навпаки – обговорюються відкрито, щоб отримати допомогу та підтримку. Такі культури ґрунтуються на широкій згоді щодо базових цінностей, але за цих умов допускають, а подекуди навіть заохочують розбіжності в межах цієї згоди.

Школи, де панує колаборативна культура, вирізняються високою працездатністю, відданістю справі, колективною відповідальністю та почуттям гордості за спільну роботу. Тому, радять автори дослідження, марно організовувати для вчителів спільні зустрічі, змушуючи їх порівнювати роботи учнів чи обговорювати тривожні дані, якщо ще не створено бази довіри та безпеки, яка відкриє їх до діалогу, а не змусить закритися. Так само безглуздо й дорого проводити у всьому окрузі стандартні тренінги про те, як стати професійними навчальними спільнотами, якщо директори шкіл не змогли або не захотіли вибудувати атмосферу взаємної поваги між педагогами [11, с.112].

Колаборативні культури не лише можуть бути неформальними – вони повинні такими залишатися. Без інвестицій у глибинні міжособистісні зв'язки будь-яка співпраця стане штучною, вимушеною або навіть руйнівною. Ці глибинні зв'язки передбачають турботу про людей як про особистостей, врахування їхніх життєвих обставин – втрат, сімейних криз чи просто важких днів [11, с.113].

В останній час в документах міжнародних організацій, які значно впливають на розвиток освіти в глобальному вимірі та в наукових розвідках учених із багатьох країн стало популярним поняття «професійна навчальна мережа» (PLN).

Дослідники мережевої взаємодії у підходах і визначеннях часто спираються на висновки Е. Венгера-Трейнера. За його визначенням, спільноти практиків – це групи людей, які поділяють спільну турботу або захоплення тим, чим вони займаються, і намагаються робити це краще у регулярній взаємодії [30, с.11]. Але для формування спільноти потрібно знайти відповіді на низку питань:

- Якою має бути спільнота? Як її члени ідентифікують? Чи є ідентифікація зі сферою діяльності джерелом динамізму? Як зберегти це? Чи розуміють та визнають цю сферу діяльності як важливу сферу компетентностей зовнішні зацікавлені сторони або ширший світ?

- Хто має бути в спільноті? Які стосунки вони по-

винні формувати? Який рівень залученості очікується? Хто може взяти на себе лідерство? Як запросити людей до участі та зробити змістовний внесок? Як звернути увагу на важливі голоси, які відсутні або замовчуються?

– Що повинні робити члени спільноти? Як зробити реальний досвід практики – з усіма його тонкощами, нюансами та невизначеностями – обговорюваним як основу для навчання? Як це навчання може дозволити практикам змінити ситуацію на практиці? Як спільнота може продемонструвати свій успіх, демонструючи свою цінність на практиці, як внутрішню, так і світові? [30, с.14].

К. Браун і С. Портман характеризують професійні навчальні мережі як будь-яку групу педагогів, що займається спільним навчанням з іншими поза межами своєї повсякденної спільноти практики з метою покращення викладання та навчання у своїй школі (школах) та/або шкільній системі в цілому [12, с.1]. Це визначення характеризує мережі за допомогою трьох ключових ознак: географії, складу (або членства) та характеру навчання. Автори розглядають PLN як елементи сучасного освітнього ландшафту [12, с.10].

Увага цих дослідників зосереджена на широкому спектрі мережевих форматів, що об'єднують тільки школи або школи з іншими організаціями. Йдеться про дослідницькі спільноти, групи аналізу даних, міжшкільні команди з вивчення уроків, команди професійного розвитку вчителів, а також групи підтримки учнівського добробуту. Як зазначають автори, мережі можуть значно різнитися за складом, характером і спрямуванням. Їх можуть утворювати виключно вчителі або керівники з різних закладів, або ж вони можуть включати взаємодію між педагогами та представниками органів управління освітою – як на місцевому, так і на національному рівнях, а також із залученням інших зацікавлених сторін. Така варіативність відкриває широкі можливості для професійного обміну, співпраці та розвитку [12, с.1].

Що стосується характерних ознак мереж, то географічний чинник передбачає належність учителів до повсякденних спільнот практики з чітко визначеними межами. Ці межі можуть бути як фізичними чи територіальними (наприклад, у межах конкретної школи), так і змістовими – тобто орієнтованими на певні освітні напрями чи навчальні предмети. Натомість освітні мережі (PLN) рідко обмежуються простором або межами конкретного середовища. Вони радше формуються через набір взаємозв'язків між окремими особами або групами, яких об'єднують спільні інтереси – наприклад, певна предметна галузь (сучасні іноземні мови) або проблемне поле (використання оцінювання як інструменту навчання). Водночас знання й досвід, набуті в межах PLN, часто повертаються назад – до «домашніх» професійних спільнот учасників, збагачуючи локальні практики та розширюючи горизонти навчання [12, с.3-4].

Щодо членства, то професійні спільноти, як правило, формуються з представників однієї професійної категорії – наприклад, виключно з учителів, дослідників або певних фахових груп, таких як фахівці з особливих освітніх потреб чи, наприклад, учителі математики. Натомість освітні мережі мають значно ширший склад і можуть охоплювати представників різних професій і сфер. У таких мережах, окрім педагогів, можуть брати участь фахівці місцевих служб, дотичних до освіти (поліція, соціальні служби, ювенальна юстиція, служби охорони здоров'я), дослідники, викладачі університетів, батьки, працівники закладів догляду, а також представники бізнесу чи

місцеві роботодавці. Саме таке різноманіття членства забезпечує учасникам персональних освітніх мереж (PLN) багатий і різноплановий ресурс ідей, досвіду та поглядів, з якими вони можуть взаємодіяти й навчатися одне в одного.

Щодо характеру навчання в межах PLN, то у професійних спільнотах, що мають географічну обмеженість (наприклад, шкільні спільноти професійного навчання), навчальна діяльність зазвичай включає: регулярне взаємне спостереження за педагогічною практикою; спільне планування та розробку навчальних програм; трансформацію невяжких знань учасників у спільні знання завдяки безпосередній взаємодії; колективне впровадження нових ідей з метою вирішення спільних професійних завдань [12, с. 4].

На відміну від цього, професійні мережі відкривають альтернативні можливості для навчання. Вони сприяють циркуляції знань, досвіду та інших форм соціального капіталу, забезпечуючи доступ до широкого кола точок зору та професійних позицій. Завдяки цьому мережі створюють потенціал для різноманітних підходів до вирішення проблем: учасники використовують ресурси своєї мережі для пошуку нових шляхів розв'язання актуальних викликів [12, с.4].

Однак, як зауважують К. Браун і С. Портман, на відміну від навчання в межах спільнот, мережеве навчання не є цілком колективним. Воно значно більш індивідуалізоване та специфічне для кожного учасника (або підгрупи) мережі, відображаючи їхній професійний контекст та конкретні проблеми, які вони прагнуть вирішити. Часто ці проблеми визначаються їхньою «домашньою» спільнотою [12].

У міжвідомчих мережах навчання, як правило, обмежене певною тематичною сферою – наприклад, межами досліджень, політики чи практики або рамками конкретної професії, такої як освіта, соціальна робота чи охорона здоров'я.

У реальному освітньому середовищі елементи як мереж, так і спільнот зазвичай поєднуються у будь-якій діяльності, що має на меті покращення навчальних результатів учнів. Спільноти часто функціонують як мережі стосунків, а мережі виникають саме тому, що їхні учасники об'єднані спільними інтересами [12, с.4].

Отже, еволюція ідей професійних навчальних спільнот (PLC) та мереж (NLC) показує, що ефективна колективна взаємодія в освіті не зводиться до формальної співпраці чи обміну матеріалами. Вона вимагає глибокої довіри, спільного смислу, здатності до критичної рефлексії та поєднання автономії з відповідальністю. З наведеного аналізу видно, що справжнє професійне навчання виникає лише там, де вчителі не просто працюють разом, а разом мислять, досліджують і ризикують у пошуку нових рішень. Саме тоді спільноти перестають бути інструментом контролю й перетворюються на простір розвитку – для кожного педагога, школи й освітньої системи в цілому.

Висновки. Нормативне оформлення професійних спільнот учителів в Україні (зокрема через створення мережі ЦПРПП у 2020 році) зафіксувало стратегічний поворот від адміністративно керованих форм методичної роботи до мережевих моделей професійної взаємодії. Однак сама нормативність не гарантує появи змістовних горизонтальних практик: без зміни культури взаємодії професійні спільноти ризикують залишитися формою «участі за приписом», а не реальним середовищем професійного навчання.

Український досвід високої формальної залученості вчителів до професійних об'єднань, успадкований від системи методичних служб, виявляє пара-

докс: масовість участі може співіснувати з низькою мотиваційною та інноваційною віддачею. Це означає, що ключовим викликом для сучасної освітньої політики стає не створення чергових структур співпраці, а перехід від «обов'язкової колаборації» до самокерованих спільнот, заснованих на довірі, добровільності та спільному професійному інтересі.

Західні дослідження переконливо показують, що «ізоляція в класі» не є індивідуальною вадою вчителя, а впливає з організації педагогічної праці (просторово-часові режими, приватність класу, слабкі механізми зворотного зв'язку). Тому подолання ізоляції потребує не лише стимулювання «зустрічей», а цілеспрямованого формування колаборативної культури, у якій взаємодія стає частиною повсякденного життя школи.

Аналіз концепції колегіальності засвідчує принципів різниці між «слабкими» та «сильними» формами професійної взаємодії. Епізодичні обміни ідеями, допомога «на запит» або просте поширення матеріалів можуть підтримувати психологічний комфорт і формувати мінімальне відчуття спільності, але не забезпечують стійких змін практики. Реальні трансформації виникають у форматах «спільної роботи», де з'являються взаємозалежність, колективна відповідальність, відкритий аналіз практики та готовність до професійного ризику.

Водночас західний досвід попереджає про ризик «штучної колегіальності», коли співпраця організовується згори як інструмент контролю та стандартизації. За таких умов професійні спільноти можуть відтворювати бюрократичну логіку, яку покликані замінити, і перетворюватися на формалізовані «зустрічі для звітності» замість простору навчання й

розвитку.

Ефективність професійних навчальних спільнот (PLC) та мереж (NLC/PLN) залежить від поєднання культурних і організаційних умов: довіри та психологічної безпеки, спільної місії і фокусу, регулярної взаємодії, підтримувального лідерства, механізмів підзвітності, а також розбудови професійного потенціалу. Принципово важливим є баланс між подоланням індивідуалізму та збереженням індивідуальності як джерела творчої незгоди, інновацій і професійної автономії.

Мережеві формати співпраці, попри їхній очевидний потенціал, супроводжуються когнітивними й поведінковими ризиками (дифузія відповідальності, соціальне байдикування, групове мислення, деіндивідуалізація), а також проблемою контролю якості знань і практик, що поширюються. Тому життєздатність мереж вимагає механізмів, які забезпечують різноманітні позиції, незалежність суджень, децентралізацію ініціатив і результативну агрегацію напрацювань.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що професійні спільноти учителів можуть стати дієвою відповіддю на «ізоляцію в класі» та ресурсом професійного капіталу лише за умови переходу від формальної взаємодії до спільного професійного мислення й дослідження практики. Для українського контексту це означає необхідність одночасної роботи на трьох рівнях: нормативно-організаційне забезпечення спільнот; культивування довіри та культури співпраці в школі; розгортання емпіричних досліджень ефективності спільнот із вимірюваними показниками впливу на педагогічну практику й результати навчання учнів.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Про затвердження Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників : постанова Кабінету Міністрів України від 29.07.2020 р. № 672. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-п#Text> (дата звернення: 04.03.2026).
2. Арешонков В., Смагін І. Анатомія вчительського професіоналізму: монографія. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2023. 616 с.
3. Кипиченко Н., Федоренко О. Консультуємо та створюємо професійні спільноти: путівник для консультантів центрів професійного розвитку педагогічних працівників. Київ, 2022. 42 с.
4. Коломієць Т. Д. Мережеві педагогічні спільноти як ресурс професійного розвитку педагога. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2010. Вип.24. С.375–377.
5. Малихін О. В., Арістова Н. О. Професійний розвиток учителів закладів загальної середньої освіти: віртуальні педагогічні спільноти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Вип.82 (2). С.331–347. <https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.4271>.
6. Воронникова І.П. Професійні мережі для професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін. *Розвиток сучасної природничо-математичної освіти*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м.Запоріжжя, жовтень 2013 р.). Запоріжжя, 2013. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp14/Vorotnikova.pdf
7. Овчарук О.В., Іванюк І.В. Підтримка професійного розвитку українських вчителів щодо розвитку цифрових компетентностей в умовах воєнного стану. *Цифрова трансформація освіти*: зб. наук. пр. Київ: ІЦО НАПН України, 2024. С.45–52.
8. Леонтьєва І. В. The ecosystem of higher teacher education in Ukraine in the context of global change: models and strategies. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2024. Вип.42 (2). С.29–35. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-42-2-29-35>.
9. Кипиченко Н., Софій Н., Федоренко О. Професійні спільноти вчителів: із чого почати і куди рухатися. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. Вип.38 (2). С.51–56. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.384>.
10. Новик І., Венгловська О. Наставництво: професійна підтримка та розвиток педагогів: посібник. Київ: УІРО, 2023. 111 с. URL: <https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2023/09/nastavnyctvo-posibnyk.pdf>
11. Hargreaves A., Fullan M. Professional Capital. Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College; Columbia University, 2012. 219 p.
12. Networks for Learning. Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement / ed. by Ch.Brown, C.L.Poortman. Abingdon; Oxon: Routledge, 2018. 220 p. <https://doi.org/10.4324/9781315201115>.

13. Senge P. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. NY: Currency and Doubleday, 1990. 423 p.
14. Schön D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*: [monograph]. London; New York: Routledge, 1983. 374 p. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>.
15. Schön D.A. *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers College Press, 1991. 376 p.
16. Myers Ch.B., Myers L.K. *The professional educator: a new introduction to teaching and schools*: [monograph]. Belmont, CA Wadsworth Publishing, 1995. 634 p.
17. Myers Ch. B. Beyond the PDS: schools as professional learning communities: a proposal based on an analysis of PDS efforts of the 1990s: [paper]. *Annual meeting of the American Educational Research Association* (New York City, April 8–12, 1996). 1996. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400227.pdf>
18. Little J.W. Teachers as colleagues. *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now* / ed. by A.Lieberman. London: The Falmer Press, 1990. P.165–193.
19. Little J.W. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*. 1990. Vol.91 (4). P.509–536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>.
20. Little J.W. Opening the black box of professional community. *The changing context of teaching* / ed. by A. Lieberman. Chicago: University of Chicago Press, 1992. P.157–178.
21. Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts / ed. J.W.Little, M.W.McLaughlin. New York: Teachers College Press, 1993. 200 p.
22. Hargreaves A., Dawe R. Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*. 1990. Vol.6 (3). P.227–241. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90015-W](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90015-W).
23. Hord S.M. *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: SEDL, 2003. 72 p.
24. DuFour R., Eaker R. *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. 1st ed. Bloomington, IN: Solution Tree, 1998. 330 p.
25. Creating and sustaining professional learning communities / R. Bolam et al. *Research Report*. 2005. No.637. London: General Teaching Council for England. 210 p. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/229676503.pdf> (дата звернення: 04.03.2026).
26. Chapman J.D., Aspin D. Networks of learning: A new construct for educational provision and a new strategy for reform. *Handbook of educational leadership and management* / ed. by B.Davies, J.West-Burnham. London: Pearson, 2003. P.653–659.
27. Katz S., Earl L.M., Ben Jaafar S. *Building and Connecting Learning Communities: The Power of Networks for School Improvement*. Thousand Oaks: Corwin, 2009. xiv, 118 p. <https://doi.org/10.4135/9781452219462>.
28. Surowiecki J. *The Wisdom of Crowds: Why the Many are Smarter Than the Few and how Collective Wisdom Shapes Business, Economics, Societies, and Nations*: [monograph]. New York: Doubleday, 2004. 296 p.
29. Katz S., Ain Dack L. *Intentional Interruption. Breaking Down Learning Barriers to Transform Professional Practice*. Thousand Oaks: Corwin A Sage Company, 2013. 105 p.
30. Wenger-Trayner E., Wenger-Trayner B., Reid Ph., Bruderlein C. *Communities of practice within and across organization : A guidebook*. 2nd ed. Sesimbra (Portugal): The Social Learning Lab, 2023. 264 p. URL: <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2024/03/24-02-21-CoP-guidebook-second-edition-final-2.pdf> (дата звернення: 04.03.2026).

References

1. Cabinet of Ministers of Ukraine (2020). *Pro zatverdzhennia Polozhennia pro tsestr profesiinoho rozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 29.07.2020 r. № 672* [On approval of the Regulations on the Center for Professional Development of Pedagogical Workers: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of July 29, 2020, No.672]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-п#Text> [in Ukrainian].
2. Areshonkov, V., & Smagin, I. (2023). *Anatomiia vchytelskoho profesionalizmu* [Anatomy of teacher professionalism]. Mohyla Academy Publishing House. [in Ukrainian].
3. Kypychenko, N., & Fedorenko, O. (2022). *Konsultujemo ta stvoriujemo profesijni spilnoity: putivnyk dlja konsultantiv centriv profesijnoho rozvytku pedahohichnykh pracivnykiv* [We consult and create professional communities: A guide for consultants of professional development centers for pedagogical workers]. Kyiv. [in Ukrainian].
4. Kolomiets, T.D. (2010). Merezhevi pedahohichni spilnoty yak resurs profesiinoho rozvytku pedahoha. [Network pedagogical communities as a resource for teacher professional development]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy* [Modern Information Technologies and Innovative Teaching Methods in Specialist Training: Methodology, Theory, Experience, Problems], 24, 375–377. [in Ukrainian].
5. Malykhin, O.V., & Aristova, N.O. (2021). Profesiini rozvytok uchyteliv zahalnoi serednoi osvity: virtualni pedahohichni spilnoty [Professional development of teachers of general secondary education institutions: Virtual pedagogical communities]. *Information Technologies and Learning Tools*, 82 (2), 331–347. <https://doi.org/10.33407/itl.v82i2.4271> [in Ukrainian].
6. Vorotnykova, I.P. (2013). Profesiini merezhi dlja profesiinoho rozvytku vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin [Professional networks for the professional development of teachers of natural sciences and mathematics]. *Development of Modern Natural Science and Mathematics Education Conference*, Zaporizhzhia. http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp14/Vorotnikova.pdf [in Ukrainian].
7. Ovcharuk, O.V., & Ivaniuk, I.V. (2024). Pidtrymka profesijnoho rozvytku ukraiinskykh vchyteliv shchodo rozvytku tsyfrovyykh kompetentnosti v umovakh voiennoho stanu [Supporting the professional development of Ukrainian teachers regarding the development of digital competences in the conditions of martial law]. In *Tsyfrova transformatsiia osvity* [Digital Transformation of Education] (pp.45–52). Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine. [in Ukrainian].
8. Leontieva, I.V. (2024). The ecosystem of higher teacher education in Ukraine in the context of global change: Models and strategies. *Pedagogical Education: Theory and Practice*, 42 (2), 29–35. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-42-2-29-35> [in Ukrainian].
9. Kypychenko, N., Sofii, N., & Fedorenko, O. (2022). Profesiini spilnoty vchyteliv: iz choho pochaty i kudy rukhatysia [Professional teacher communities: Where to start and where to go]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psycholohija. Pedahohika*, 38, 51–56. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.384> [in Ukrainian].
10. Novyk, I., & Venhlovska, O. (2023). *Nastavnytvo: profesijna pidtrymka ta rozvytok pedahohiv* [Mentoring: Professional support and development of educators]. UIED. <https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2023/09/nastavnytvo-posibnyk.pdf> [in Ukrainian].
11. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
12. Brown, C., & Poortman, C.L. (Eds.). (2018). *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315201115>
13. Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Currency Doubleday.
14. Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
15. Schön, D.A. (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. Teachers College Press.

16. Myers, C.B., & Myers, L.K. (1995). *The professional educator: A new introduction to teaching and schools*. Wadsworth Publishing.
17. Myers, C.B. (1996, April 8–12). *Beyond the PDS: Schools as professional learning communities: A proposal based on an analysis of PDS efforts of the 1990s* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, NY, United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400227.pdf>
18. Little, J.W. (1990). Teachers as colleagues. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp.165–193). The Falmer Press.
19. Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509–536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
20. Little, J.W. (1992). Opening the black box of professional community. In A.Lieberman (Ed.), *The changing context of teaching* (pp.157–178). University of Chicago Press.
21. Little, J.W., & McLaughlin, M.W. (Eds.). (1993). *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts*. Teachers College Press.
22. Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227–241. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90015-W](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90015-W)
23. Hord, S.M. (2003). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. SEDL.
24. DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Solution Tree.
25. Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities* (Research Report No.637). General Teaching Council for England. <https://core.ac.uk/download/pdf/229676503.pdf>
26. Chapman, J.D., & Aspin, D. (2003). Networks of learning: A new construct for educational provision and a new strategy for reform. In B.Davies & J.West-Burnham (Eds.), *Handbook of educational leadership and management* (pp.653–659). Pearson.
27. Katz, S., Earl, L.M., & Ben Jaafar, S. (2009). *Building and connecting learning communities: The power of networks for school improvement*. Corwin. <https://doi.org/10.4135/9781452219462>
28. Surowiecki, J. (2004). *The wisdom of crowds: Why the many are smarter than the few and how collective wisdom shapes business, economies, societies, and nations*. Doubleday.
29. Katz, S., & Ain Dack, L. (2013). *Intentional interruption: Breaking down learning barriers to transform professional practice*. Corwin.
30. Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayner, B., Reid, P., & Bruderlein, C. (2023). *Communities of practice within and across organization: A guidebook* (2nd ed.). The Social Learning Lab. <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2024/03/24-02-21-CoP-guidebook-second-edition-final-2.pdf>

Рукопис надійшов: 09.03.2026

Перше рішення: 08.04.2026

Доопрацьовано (раундів: 1): 12.04.2026

Прийнято до друку: 21.04.2026

Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Smagin Igor

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Teaching Methods of Teaching Subjects
MI Zhytomyr Regional In-Service Teacher Training Institute of Zhytomyr Regional Council
Zhytomyr, Ukraine

Smagina Taisa

Candidate of Pedagogical Sciences
Department of Teaching Methods of Teaching Subjects
MI Zhytomyr Regional In-Service Teacher Training Institute of Zhytomyr Regional Council
Zhytomyr, Ukraine

PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES AND NETWORKS AS A PHENOMENON OF CONTEMPORARY SCHOOL EDUCATION: A COMPARATIVE ANALYSIS OF WESTERN MODELS AND UKRAINIAN PRACTICE

Abstract. The relevance of the study is обусловлена the ongoing transformation of school education in Ukraine, the institutionalization of teacher professional communities since 2020, and the persistent problem of professional isolation rooted in the traditional organization of teachers' work. Despite the formal establishment of network-based professional development structures, questions remain regarding their actual effectiveness and alignment with school culture. The purpose of this article is to provide a theoretical and comparative analysis of Professional Learning Communities (PLCs) as a phenomenon of contemporary school education, to synthesize key Western conceptual approaches to collegiality, and to compare them with current Ukrainian practices of institutionalizing professional communities. The methodological framework includes analysis of regulatory documents and academic literature, comparative analysis of Western models (PLC, NLC, PLN), typologization of forms of collegiality, and conceptual generalization of conditions that ensure effective professional collaboration. The findings indicate that overcoming «classroom isolation» requires a shift from formal interaction to joint work focused on pedagogical practice, grounded in trust, collective responsibility, reflective inquiry, and a balance between autonomy and interdependence. The study demonstrates that «strong» forms of collegiality foster professional growth, whereas administratively imposed collaboration («contrived collegiality») may reproduce bureaucratic control mechanisms. The risks inherent in networked interaction (groupthink, diffusion of responsibility) are identified, along with conditions for minimizing them. The article substantiates the need to combine regulatory support with the development of a collaborative school culture and calls for further empirical research on the effectiveness of PLCs in the Ukrainian educational context.

Keywords: Professional Learning Communities, collegiality, professional isolation, networked learning, school education.